



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## **Spiel und Sprache**

Zur Bedeutung und zum Stellenwert des Spiels  
im Rahmen des Erst- und Zweitspracherwerbsprozesses  
von Kindern im Kindergartenalter

Verfasserin

Alexandra Maria Königshofer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler



## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei all jenen bedanken, die durch ihre fachliche sowie persönliche Unterstützung bei der Entstehung der vorliegenden Abschlussarbeit wesentlich mithalfen.

Besonderen Dank möchte ich Herrn Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler für die professionelle Betreuung meiner Diplomarbeit aussprechen. Frau Mag.<sup>a</sup> Regina Studener-Kuras danke ich für die fachlichen Hinweise und das Interesse an meinem Forschungsvorhaben.

Herzlicher Dank gilt weiters meinen Studienkolleginnen Monika Minassians und Judith Stampf für die gelungene Zusammenarbeit im Rahmen des Seminars „Beziehungserfahrung, Emotion und Sprachentwicklung“. Mädels, bald haben wir es geschafft!

Schließlich gebührt meiner Familie der größte Dank, und zwar dafür, dass sie stets Interesse an meinem Studium zeigte und mir so oft mit Rat und vor allem Tat hilfreichst zur Seite stand.

Allen voran danke ich meinem zukünftigen Mann und wertvollsten Kritiker für seine liebevolle Unterstützung und seinen aufmunternden Zuspruch während meiner gesamten Studienzeit.

Meiner großartigen Tochter Leni danke ich besonders für ihre Geduld und ihr Verständnis, wenn ich ganze Nachmittage, Wochenenden und die Ferien durcharbeiten musste.

Liebe Mama, lieber Papa, danke für das oftmalige Ausdrucken und Korrekturlesen meiner Arbeit, eure aufbauenden Worte gaben mir stets Kraft und Mut zum Weiterschreiben!

 *Alles wird gut.*





## Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Bedeutung und dem Stellenwert des Spiels im Kontext des Erst- respektive Zweitspracherwerbs von Kindern im Kindergartenalter und entstand im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojektes „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“.

Ausgehend von der Annahme, dass spielerische Aktivitäten das Sprachenlernen begünstigen, wird untersucht, welche Rolle spielerischen Aktivitäten im Rahmen des Spracherwerbs in sprachwissenschaftlichen, (sprachheil-)pädagogischen als auch populärwissenschaftlichen Publikationen zugeschrieben wird.

Den forschungsmethodischen Zugang bildet eine umfassende Literaturrecherche sowie -analyse, wobei sich die Auswertung an der Qualitativen Inhaltsanalyse orientiert und zu Kategorien von Bedeutungszuschreibungen über das Spiel führt. Zudem werden Bezugnahmen zu wissenschaftlichen Theorien und Studien aufgezeigt und genannte Spielformen gesammelt.

**Schlagwörter:** *Erst- und Zweitspracherwerb, Spiel, Interaktion, Kindergarten*

## Abstract

The diploma thesis in hand deals with the meaning and value of play in the context of the first respectively second language acquisition of children in kindergarden and is developed in the context of the interdisciplinary research project “Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten”.

Based on the assumption that playful activities favour language learning it was examined, which role is attributed to play in the context of the language acquisition in linguistic, educational and popular-scientific publications.

The research approach is defined by a comprehensive literature research and analysis, whereby the evaluation follows a qualitative content analysis and leads to categories of meaning attributions about play. Furthermore references to relevant scientific theories and studies are made and mentioned forms of play compiled.

**Keywords:** *first and second language acquisition, play, interaction, kindergarden*



# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung .....</b>	<b>III</b>
<b>Kurzfassung.....</b>	<b>V</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>V</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>XI</b>
<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Kontext und Erkenntnisinteresse der Diplomarbeit.....</b>	<b>3</b>
1.1 Die Studie „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ ..	3
1.2 Forschungsstand und Forschungslücke .....	5
1.3 Zentrale Fragestellung.....	7
1.4 Forschungsmethodisches Vorgehen .....	8
1.5 Disziplinäre Relevanz sowie Anbindung.....	10
1.6 Gliederung der Arbeit .....	12
<b>2 Erst- und früher Zweitspracherwerb.....</b>	<b>15</b>
2.1 Theoretische Grundlagen .....	15
2.1.1 Zum Erstspracherwerb .....	16
2.1.1.1 Bereiche der kindlichen Sprachentwicklung .....	16
2.1.1.2 Theorien des Spracherwerbs .....	20
2.1.2 Besonderheiten von Zwei- und Mehrsprachigkeit .....	22
2.1.2.1 Hypothesen zum Zweitspracherwerb .....	23
2.1.2.2 Spezifische Aspekte von Mehrsprachigkeit .....	24
2.1.2.3 Zur Debatte um das optimale Alter bei Erwerbsbeginn .....	26
2.2 Der Kindergarten als mehrsprachige Lebenswelt.....	27
2.2.1 Grundlagen einer kindgerechten, handlungsorientierten Sprachförderung .....	28
2.2.1.1 Aufgaben und Ziele .....	29
2.2.1.2 Konzepte und Methoden .....	30
2.2.1.3 Förderliche Rahmenbedingungen beim Sprachenlernen .....	33
2.3 Zusammenfassung .....	35

<b>3</b>	<b>Zur Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung .....</b>	<b>37</b>
3.1	Annäherung an den Spielbegriff.....	37
3.2	Theorien des Spiels .....	39
3.3	Formen des Kinderspiels .....	43
3.3.1	Spielentwicklung im Kindesalter .....	43
3.3.1.1	Sensomotorische Spiele .....	43
3.3.1.2	Konstruktionsspiele .....	44
3.3.1.3	Symbol- und Fiktionsspiele .....	44
3.3.1.4	Rollenspiele.....	46
3.3.1.5	Regelspiele .....	48
3.4	Zum Verhältnis von Spielen und Lernen .....	50
3.4.1	Die Zone der nächsten Entwicklung .....	52
3.4.2	Zur Problematik einer Instrumentalisierung des Spiels.....	53
3.4.3	Spielerisch lernen im Kindergarten – spielpädagogische Überlegungen .....	54
3.5	Zusammenfassung.....	56
<b>4</b>	<b>Spielend Sprache erwerben? .....</b>	<b>57</b>
4.1	Das Spiel in der Frühphase des Spracherwerbs.....	57
4.1.1	Erste Spiele mit der Stimme .....	58
4.1.2	Spielerische Dialoge in der frühen Eltern-Kind-Interaktion .....	58
4.1.3	„Spielformate“ nach Bruner .....	60
4.2	Sprachliche Symbolisation und Dekontextualisierung im Spiel.....	63
4.3	Sprachhandlungsspielräume im Kindergarten .....	65
4.3.1	Sprachspiele oder das Spiel mit der Sprache.....	65
4.3.2	Die Erzieherin-Kind-Interaktion im Spiel .....	66
4.3.3	Die Rolle der Peers .....	67
4.4	Zusammenfassung.....	68
<b>5</b>	<b>Darstellung der Literaturrecherche sowie -analyse.....</b>	<b>69</b>
5.1	Zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse.....	69
5.2	Detailliertes Ablaufmodell des eigenen methodischen Vorgehens .....	73
5.2.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	73

5.2.2 Fragestellung der Analyse .....	75
5.2.3 Zum Analyseprozess – Die Entwicklung der Kategorien .....	75
5.3 Ergebnisse der Analyse.....	78
5.3.1 Zu den Bedeutungszuschreibungen .....	78
5.3.1.1 Bedeutungszuschreibungen in sprachwissenschaftlicher Literatur .....	79
5.3.1.2 Bedeutungszuschreibungen in (sprachheil-)pädagogischer Literatur .....	83
5.3.1.3 Bedeutungszuschreibungen in pädagogisch-didaktischen Ratgebern.....	87
5.3.2 Bezugnahmen zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen .....	92
5.3.2.1 Theoriebezüge in sprachwissenschaftlicher Literatur.....	92
5.3.2.2 Theoriebezüge in (sprachheil-)pädagogischer Literatur .....	95
5.3.2.3 Theoriebezüge in pädagogisch-didaktischen Ratgebern .....	98
5.3.3 Bezugnahmen zu den Ergebnissen empirischer Studien .....	99
5.3.3.1 Bezugnahmen in sprachwissenschaftlicher Literatur .....	99
5.3.3.2 Bezugnahmen in (sprachheil-)pädagogischer Literatur.....	101
5.3.3.3 Bezugnahmen in pädagogisch-didaktischen Ratgebern .....	102
5.3.4 Zu den erwähnten Spielformen .....	103
5.3.4.1 Erwähnte Spielformen in sprachwissenschaftlicher Literatur .....	103
5.3.4.2 Erwähnte Spielformen in (sprachheil-)pädagogischer Literatur.....	104
5.3.4.3 Erwähnte Spielformen in pädagogisch-didaktischen Ratgebern .....	105
5.3.5 Zu den Unterscheidungsmerkmalen freier bzw. gelenkter Spiele .....	108
5.3.5.1 Unterscheidungsmerkmale in sprachwissenschaftlicher Literatur.....	108
5.3.5.2 Unterscheidungsmerkmale in (sprachheil-)pädagogischer Literatur .....	108
5.3.5.3 Unterscheidungsmerkmale in pädagogisch-didaktischen Ratgebern.....	108
<b>6 Zusammenfassung und Interpretation der Analyseergebnisse.....</b>	<b>109</b>
6.1 Katalog von Bedeutungszuschreibungen .....	109
6.2 Erwähnte Spielformen .....	116
6.3 Unterscheidungen zwischen freiem Spiel und gelenkten Spielformaten.....	117
6.4 Verbindung der Ergebnisse mit der aktuellen Forschungsstudie sowie den Einzelfallanalysen der YCO .....	118
6.5 Mögliche weitere Fragestellungen.....	119
<b>Schlussbetrachtung .....</b>	<b>121</b>

<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>125</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>132</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>132</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>133</b>
Anhang A: Übersicht der analysierten Publikationen .....	134
Anhang B: Analyseprotokolle .....	135
Eidesstattliche Erklärung.....	185
Lebenslauf.....	187

# Abkürzungsverzeichnis

Anm. d. V.	Anmerkung der Verfasserin
bzw.	beziehungsweise
bspw.	beispielsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
f., ff.	folgende
HAVAS 5	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen
LAD	Language Acquisition Device
LASS	Language Acquisition Support System
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
m.E.	meines Erachtens
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
(sic!)	wortwörtlich übernommen
SISMIK	Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
u.a.	und andere
usw.	und so weiter
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach
YCO	Young Child Observation
ZNE	Zone der nächsten Entwicklung

## **Formale Vermerke**

Um einer flüssigen Lesbarkeit willen, wird im Text bei personenbezogenen Bezeichnungen auf die Ausformulierung beider Geschlechter verzichtet. Die Verfasserin behält es sich vor, entweder die männliche oder weibliche Schreibweise zu verwenden. Selbstverständlich sind dabei stets, so zutreffend, beide Geschlechter gemeint.

Zudem sei erwähnt, dass bei Fehlern der ss / ß-Schreibung innerhalb direkter Zitate in alter Rechtschreibung kein Verweis mit (*sic!*) erfolgt.



## Einleitung

In einer pluralen, multilingualen Gesellschaft stellt die zunehmende sprachliche Diversität eine große Herausforderung für die Bildungsinstitution Kindergarten dar. Zwei- und Mehrsprachigkeit im Kindesalter entspricht dabei längst der Normalität und verändert sowohl Voraussetzungen als auch Bedingungen von Spracherziehung im institutionellen Rahmen (Jampert 2002, 61). Demgemäß muss sich der Kindergarten als Ort frühkindlicher Bildung vermehrt mit der Optimierung sprachfördernder Maßnahmen auseinandersetzen.

Ausgelöst wurde die aktuelle Diskussion um die Notwendigkeit einer nachhaltigen Förderung sprachlicher Kompetenzen zudem durch die teils alarmierenden Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA, PIRLS und TIMSS. Das schlechte Abschneiden der Heranwachsenden führte man unter anderem auf mangelndes Sprachverständnis zurück. Dabei wurde der Ruf nach bildungspolitischen Reformen gerade im Elementarbereich laut.

Ein weitgehender Konsens herrscht darüber, dass Sprachbildung künftig im Kleinkindalter einsetzen muss, um einerseits die Ressourcen von Mehrsprachigkeit nutzen zu lernen und andererseits Chancengleichheit für den weiteren Bildungsweg gewährleisten zu können (Nauwerck 2005, 11). Gleichzeitig existieren durchaus kontroversielle Vorstellungen über Art und Umfang von Sprachfördermaßnahmen.

„Nach wie vor ist die sprachliche Bildung und Förderung von Kindern ein wichtiges Thema und die Frage, welches Angebot der Unterstützung kindlicher Sprachentwicklung am zuträglichsten sei, beschäftigt pädagogische Fachkräfte ebenso wie bildungspolitische Entscheidungsträger“ (Jampert et al. 2007, 8).

Im Kontext des Sprachenlernens erfreuen sich zunehmend „spielerische“, „kindorientierte“ und „ganzheitliche“ Konzepte großer Beliebtheit, welche den kindlichen Bedürfnissen nach Eigenaktivität und Handlungsorientierung Rechnung zu tragen scheinen (u.a. Götte 2007). Damit rückt nun das kindliche Spiel im Rahmen des Erst- respektive Zweitspracherwerbsprozesses ins Blickfeld von Pädagogen, Bildungs- sowie Sprachwissenschaftlern. Wenngleich das quantitative Angebot populärwissenschaftlicher Veröffentlichungen zum Thema „Spielerisch Sprache lernen“ recht umfassend ist, fällt ein qualitativer Diskurs spärlich aus. So existieren bislang äußerst wenige wissenschaftliche Arbeiten, die sich eingehend mit dem Beziehungsverhältnis von Spiel und Sprache beschäftigen.

Folglich ist das übergeordnete Ziel meiner eigenen wissenschaftlichen Auseinander-

setzung eine systematisierende, umsichtige Aufarbeitung sprachwissenschaftlicher, pädagogischer als auch populärwissenschaftlicher Publikationen im Hinblick auf Bedeutung bzw. Stellenwert des Spiels beim Sprachenlernen.

Schließlich sei erwähnt, dass der Gedanke, eine Arbeit zum Thema Sprache und Spiel zu verfassen, auch persönlich motiviert ist. Als Lehrerin der Oskar Spiel-Schule, einer öffentlichen Volksschule im fünfzehnten Wiener Gemeindebezirk, unterrichte ich hauptsächlich mehrsprachig aufwachsende Schüler und Schülerinnen. Im Laufe meiner rund zehnjährigen Lehrtätigkeit habe ich erfahren, dass eine frühzeitige Sprachbildung für den weiteren Bildungsverlauf unabdingbar ist.

Obgleich ich in meiner Lehrerausbildung zahlreiche Seminare im Fach Interkulturelle Pädagogik besuchte, die auch den Umgang mit sprachlicher Vielfalt zum Inhalt hatten, musste ich doch feststellen, dass mein pädagogisches Handeln anfangs mehr explorativ als wissenschaftlich fundiert war. In diesem Sinne besuchte ich weitere Fortbildungen, in deren Rahmen Vortragende einen spielerischen Zugang zur Sprache (über-)betonten, diesen jedoch nicht zu begründen wussten. Gleichzeitig konnte ich in der Arbeit mit Vorschulkindern beobachten, dass ein kreativer, spielerischer Umgang mit Sprache (bspw. in Form von Sprach- sowie Rollenspielen) den Zweit- und Mehrsprachenerwerb maßgebend unterstützen kann.

Aus meiner anfänglichen Skepsis wurde im Rahmen des universitären Seminars „Beziehung, Emotion und Sprachentwicklung“, unter der Leitung von Herrn Univ.-Prof. Dr. Datler, schließlich wissenschaftliches Interesse. Nach der vertieften Beschäftigung mit interaktionistischen Ansätzen, welche spielerischen Aktivitäten eine unterstützende Funktion beim Sprachenlernen zuschreiben (Bruner 1987, Andresen 2002), schien mir eine theoriebezogene Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Spiel und Sprache vielversprechend.

Gewidmet sei meine Arbeit allen, die im Bereich mehrsprachiger Lebenswelten arbeiten und forschen. Mögen meine Ausführungen den qualitativen Diskurs über den Einsatz von Spielen im Erst- respektive Zweitspracherwerbsprozess erweitern und so einen kleinen Beitrag zu einer theoretisch fundierten, kindgerechten Gestaltung von Sprachlernsituationen leisten.

# **1 Kontext und Erkenntnisinteresse der Diplomarbeit**

Das einleitende Kapitel widmet sich der Hinführung zum Thema Spiel und Sprache, wobei zu Beginn ein Bezug zur aktuellen Forschungsstudie des Wiener Forschungskindergartens hergestellt werden soll. Weiterführend wird der Forschungsstand grob umrissen sowie die gefundene Forschungslücke aufgezeigt. Ferner möchte ich die zentralen Fragestellungen meiner eigenen Untersuchung entwickeln und auf das methodische Vorgehen einer Literaturrecherche bzw. -analyse verweisen. Schließlich werden Aufbau und Gliederung meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung skizziert.

## **1.1 Die Studie „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“**

Die vorliegende Diplomarbeit entstand im Kontext des interdisziplinären Forschungsprojektes „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, welches von den Instituten für Bildungswissenschaft und Sprachwissenschaft an der Universität Wien, der Stadt Wien sowie dem Verein Zeit!Raum durchgeführt wird. Mit der Gründung des „Wiener Forschungskindergartens“ Anfang 2010 startete das zweijährige Projekt unter der wissenschaftlichen Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler (Institut für Bildungswissenschaft) und Ao. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cillia (Institut für Sprachwissenschaft).

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen seither Fragen zur Förderung frühkindlicher Sprachentwicklung unter der besonderen Berücksichtigung von Beziehungserfahrungen und emotionalem Erleben auf den Erst- respektive Zweitspracherwerb. Ziel der Studie ist es, „Möglichkeiten zur Förderung sprachlicher Entwicklung von Kindern vor dem Hintergrund lebensweltlicher Sprachenvielfalt im Kindergarten zu ermitteln“ (Forschungskindergarten der Stadt Wien 2011). So sollen Erkenntnisse über Bedeutung und Wirkung sprachfördernder Maßnahmen auf die sprachliche sowie emotionale Entwicklung von Kindern gewonnen und weiterentwickelt werden.

Der Komplexität der Zielsetzungen entspricht eine interdisziplinäre Kooperation von Forschern aus den Fachgebieten Bildungswissenschaft, Sprachwissenschaft sowie Psychologie. In den Forschungsprozess miteingebunden sind weiters Kindergartenpädagoginnen als auch Eltern, die in ihren Kompetenzen gestärkt und für den Umgang

mit sprachlicher Vielfalt sensibilisiert werden sollen (Forschungskindergarten der Stadt Wien 2011; Garnitschnig, Sobczak, Studener-Kuras 2011).

Die Umsetzung des Forschungsvorhabens erfolgt in zwei Wiener Kindergärten in Rudolfsheim-Fünfhaus und umfasst

- die Erhebung eines Sprachenprofils des Kindergartens,
- die Beobachtung des Einflusses spezifischer Sprachfördermaßnahmen sowie emotionaler Faktoren auf den Spracherwerb im Rahmen von Einzelfallstudien,
- die Entwicklung sowie Evaluierung von weiterbildenden Maßnahmen von Kindergartenmitarbeiterinnen und
- die Elternbegleitung (ebd.).

Die *Erstellung eines Sprachenprofils* des jeweiligen Standorts soll einen differenzierten Überblick über die situativen sowie (mehr-)sprachlichen Rahmenbedingungen der Institution gewährleisten und Aufschluss über den sprachlichen Entwicklungsverlauf der Kinder geben. Dabei kommen unterschiedliche Formen der Befragung, Instrumente zur Erfassung des kindlichen Sprachstands und Sprachverhaltens (HAVAS 5, SISMIK) sowie Methoden der Aktionsforschung und Videografie zum Einsatz (ebd.).

Im Fokus der *Einzelfallstudien* stehen vier Kindergartenkinder mit der Erstsprache Türkisch und nur geringen Deutschkenntnissen. Mittels Sprachstandserhebungen, Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept sowie Videografieaufnahmen werden sprachliche Fortschritte als auch spezielle Sprachförderangebote untersucht. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Beforschung affektiver Faktoren im Zuge des Sprachenlernens (ebd.).

Die Untersuchung erfolgt weiters unter der aktiven Einbindung der Pädagoginnen. Unterschiedliche *Weiterbildungsangebote für Kindergartenmitarbeiterinnen* sollen einerseits spracherwerbstheoretische Kenntnisse vertiefen und andererseits den praxisnahen Austausch und die gemeinsame Reflexion über den Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zwischen Wissenschaftlern sowie Pädagogen anregen (ebd.).

Im Rahmen der *Elternbegleitung* wird eine Zusammenarbeit mit den Eltern, als Experten ihrer eigenen Kinder, angestrebt, um ihr spezielles Wissen in die Sprachbildung miteinfließen lassen zu können. Gespräche sowie Informationsangebote (bspw. in Form von Broschüren) sollen zudem zu einer Sensibilisierung im Umgang mit Mehrsprachigkeit führen (ebd.).

In diesen größeren Rahmen reiht sich nun auch meine eigene wissenschaftliche Untersuchung ein.

## 1.2 Forschungsstand und Forschungslücke

In einer ersten vertiefenden Auseinandersetzung mit Fachliteratur im Laufe des einjährigen Seminars „Beziehung, Emotion und Sprachentwicklung“ (unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Datler und Mag.<sup>a</sup> Studener-Kuras) konnte ich feststellen, dass zahlreiche wissenschaftliche als auch populärwissenschaftliche Publikationen die positiven Aspekte spielerischer Handlungen im Rahmen des Sprachenlernens anführen.

Der Begründer der sozial-interaktionistischen Sprachtheorie, Jerome Bruner, bezeichnet das Spiel etwa als „Arena für kombinatorische Fähigkeiten“, als „Prototyp“ einer Konversation (ebd. 1987, 36ff.; siehe auch Kap. 4.1.3). Im Spiel selbst würde ein Stück effektive Sprache erworben werden, da es ein strukturiertes Hilffssystem zum Spracherwerb darstelle. Bruners Schilderungen beziehen sich jedoch hauptsächlich auf die Frühphase des Spracherwerbs im Säuglingsalter und zeichnen den Übergang der vorsprachlichen zur sprachlichen Phase nach. Dabei liegt besonderes Augenmerk auf der feinfühligsten Interaktion zwischen Mutter und Kind, die sprachliche Beziehung zu anderen Bezugspersonen oder Peers bleibt ausgeklammert. Eine erweiterte Auseinandersetzung mit Sprache und Spiel im Kindergartenalter, welche für meine eigene wissenschaftliche Untersuchung von besonderem Interesse ist, fehlt.

Auch die deutsche Sprachwissenschaftlerin Helga Andresen (2002, 2006, 2007) geht in aktuelleren Beiträgen davon aus, dass sich kindliches Spiel-, Sprach- und Interaktionsverhalten wechselseitig bedingen. In Situationen mit Spielcharakter sammle das Kind sprachliche Erfahrungen und lerne zugleich Sprache anzuwenden. Eine bedeutsame Rolle schreibt die Autorin hierbei dem kindlichen Rollenspiel zu, welches Möglichkeiten zur Dekontextualisierung und Metakommunikation biete. Sprachspiele wiederum begünstigen den Erwerb von sprachlichen Strukturen und regen den kreativen Umgang mit Sprache an sich an. Wenngleich sich Andresens Ausführungen auf Heranwachsende im Vorschulalter beziehen, lassen sie doch eine Bezugnahme zur aktuellen, mehrsprachigen Lebenswelt im Kindergarten missen.

Eine sehr praxisorientierte Aufbereitung von Sprach- und Spielförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Sprachbildung im Kindergarten lässt sich bei Rose Götte finden. Die Pädagogin prolongiert, dass das Spiel eine wesentliche Rolle in der frühkindlichen Erziehung einnehmen muss und listet am Beispiel von Themenkreisen auf, „wie ganzheitliche Sprach- und Spielförderung umgesetzt werden kann und wie sehr sich Sprache und Spiel gegenseitig fördern und bedingen“ (ebd. 2007, 7). Wenngleich die Autorin einleitend auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen und die Notwendigkeit spezifischer Fördermaßnahmen für Kinder „fremder Muttersprache“ in Kindertagesstätten

verweist (Götte 2007, 10), finden die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen kaum Berücksichtigung in der praktischen Übersicht. Ebenso wird auf eine theoretische Abhandlung des Zusammenwirkens von Sprache und Spiel verzichtet. Götte begründet dies insofern, als sie ihr Werk als „Hilfe für die Praxis ... , als Fundgrube für Ideen und als Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte bei ihrer täglichen Arbeit“ sehe (ebd.). Inwiefern eine theoretische Fundierung dabei hinderlich sein soll, bleibt m.E. fragwürdig.

Generell lässt sich gerade bei der Durchsicht populärwissenschaftlicher Publikationen feststellen, dass kindliche Spielformen zwar häufig als spracherwerbsfördernde Maßnahme genannt und unzählige spielerische Aktivitäten beschrieben werden, gleichzeitig aber die zugrundeliegenden Rahmentheorien bzw. Ergebnisse wissenschaftlicher Studien zu fehlen scheinen. Vor allem im Bereich der Sprachförderung von Erst- sowie Zweitsprache lässt sich auffallend viel pädagogisch-didaktische Ratgeberliteratur zum Thema Sprache und Spiel finden. Infolgedessen wäre zu erwarten, dass die Implementierung kindgerechter Fördermaßnahmen wie die des Spiels hinreichend erforscht ist. Zumeist finden sich jedoch bloß beiläufige Bemerkungen, dass ein spielerischer, kreativer Umgang mit Sprache förderlich sei.

Vor dem Hintergrund dieser vereinzelten Feststellungen sowie verallgemeinernden Schlussfolgerungen stellt sich nun aber die Frage, wie es um ein wissenschaftlich fundiertes Beziehungsverhältnis von Spiel und Sprache steht. Welche Bedeutungszuschreibungen werden an das kindliche Spiel im Kontext des Sprachenlernens herangetragen und wie werden diese in verschiedenen Fachrichtungen theoretisch bzw. empirisch begründet? Inwiefern sind die jeweiligen Argumentationen nachvollziehbar? Können Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Ausführungen gefunden werden?

Diese identifizierten Forschungslücken bilden den Ausgangspunkt meines eigenen wissenschaftlichen Vorhabens. Um das Forschungsdesiderat zu verkleinern, besteht das übergeordnete Ziel meiner Auseinandersetzung in der systematischen Aufarbeitung des nicht gerade üppigen Forschungsstandes zu Bedeutung und Stellenwert spielerischer Aktivitäten beim Erst- respektive Zweitspracherwerb im Kindergarten(alter). Dabei soll eine Zusammenschau bzw. Übersicht entstehen, welche Bedeutungen Autoren unterschiedlicher Fachrichtungen dem Spiel im Kontext des Sprachenlernens zuschreiben und auf welche Theorien bzw. Studien sie sich beziehen.

### 1.3 Zentrale Fragestellung

Die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung geht von der Annahme aus, dass das Spiel als interaktive pädagogische Aktivität zur Förderung des Erst- sowie Zweitspracherwerbs beitragen kann (u.a. Andresen 2002).

Mein Erkenntnisinteresse ist darauf ausgerichtet, das Beziehungsverhältnis von Spiel und Sprache zu untersuchen und im Hinblick auf die zugrunde liegenden wissenschaftlichen Konzeptionen zu hinterfragen. Dabei interessieren im Besonderen die unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen, welche Autorinnen und Autoren an das Spiel im Rahmen des Erst- und Zweitspracherwerbs herantragen. Überdies sollen die in diesem Zusammenhang genannten differenten Spielformen gesammelt werden. Ferner werden möglicherweise angeführte Unterschiede von Spielformen in freien sowie gelenkten Sprachlernsituationen (bspw. im Kindergarten) untersucht.

Durch die oben angeführten Überlegungen ergibt sich die nachstehende, zentrale Forschungsfrage, welche durch weitere Subfragen spezifiziert wird.

#### **Forschungsfrage:**

**Welche unterschiedlichen Bedeutungen weisen Autoren sowie Autorinnen dem kindlichen Spiel für den Erst- und frühen Zweitspracherwerb zu und auf welche Theorien respektive empirischen Untersuchungen beziehen sie sich dabei?**

#### **Subfrage 1:**

**Welche Formen von Spiel werden im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache genannt?**

#### **Subfrage 2:**

**Werden Unterschiede zwischen freien, spontanen Spielen und didaktisch-strukturierten, gelenkten Spielformaten<sup>1</sup> beschrieben?**

Um die genannten forschungsleitenden Fragen beantworten zu können, soll eine Literaturrecherche sowie -analyse durchgeführt werden.

---

<sup>1</sup> In Anlehnung an die Ausführungen Bruners steht der Begriff „Format“ für ein „Hilfssystem zum Spracherwerb“ (ebd. 1987, 33, 50). Auch das Spiel kann als „idealisiertes Format“ (ebd., 37) angesehen werden, da es ein „strukturelles Gerüst“ (ebd., 41) aufweist, welches einerseits Routine sowie Vertrautheit vermittelt und andererseits die Möglichkeit für (sprachliche) Variationen offenhält (ebd., 42f.). Eine umfassendere Bezugnahme auf Bruners Konzeption findet sich unter dem Kap. 4.1.3 wieder.

## 1.4 Forschungsmethodisches Vorgehen

Im Rahmen des nachstehenden Abschnittes soll nun geklärt werden, welche Bezugsquellen für meine Literaturrecherche herangezogen werden bzw. welche Publikationen ich zur Beantwortung der zentralen Forschungsfragen in Betracht ziehe. Weiterführend werden die einzelnen Arbeitsschritte meines geplanten Untersuchungsverfahrens, d.h. meiner Literaturanalyse, expliziert.

### *Zum Untersuchungsgegenstand*

Den Forschungsgegenstand meiner Untersuchung bilden deutschsprachige (als auch ausgewählte englischsprachige) wissenschaftliche Publikationen sowie Ratgeber zur Thematik Spiel und Sprache. Es soll *sprachwissenschaftliche, (sprachheil-)pädagogische Fachliteratur* sowie *pädagogisch-didaktische Ratgeberliteratur* gesichtet und untersucht werden.

Die Recherche wird mit Hilfe der unterschiedlichen Suchmaschinen des Online-Bibliothekskataloges der digitalen Bibliothek der Universität Wien vorgenommen. Dabei sollen die Begriffe „Sprache“, „Spiel“, „Interaktion“, „Sprachförderung“, „Zweitsprache“ und „Kindergarten“ in unterschiedlichen Kombinationen verwendet werden. Weiteres Textmaterial wird durch klassisches Bibliografieren erschlossen. Dazu soll in Standardwerken nach Schlüsselliteratur sowie weiterführenden Werken gesucht werden. Bei der Literaturrecherche bzw. -analyse werden ausschließlich jene Literaturquellen berücksichtigt, die nachstehende Kriterien erfüllen:

- Im Titel bzw. Untertitel des jeweiligen Textes finden sich die Begriffe Sprache und Spiel bzw. Interaktion.
- Bei der Literatur handelt es sich um eine Primärquelle in Form einer Monografie, eines Sammelbandes oder eines Zeitschriftenartikels.
- Die Autoren und Autorinnen der Schriftstücke haben eine (wissenschaftliche) Ausbildung in den Bereichen Sprachwissenschaft, Pädagogik oder Psychologie absolviert. Dies gilt im Besonderen für die Verfasser und Verfasserinnen von Ratgebern.
- Zudem soll auf die Aktualität des gefundenen Materials geachtet werden, wobei einzelne ältere Standardwerke nicht ausgeschlossen werden dürfen.

Die in der umfassenden, systematischen Auseinandersetzung gewonnenen Ergebnisse werden anschließend im Hinblick auf die zentralen Fragestellungen analysiert und diskutiert.



### *Zur Qualitativen Inhaltsanalyse*

In Anlehnung an die Auswertungstradition nach Philipp Mayring (2008, 2010) soll die Literaturanalyse als beschreibend-reduktives Verfahren durchgeführt werden, da dieses für die Auswertung größerer Textmengen besonders geeignet erscheint.

Dabei werden die inhaltstragenden Teile der gewählten Texte paraphrasiert sowie reduziert, um ein verdichtetes Abbild des Ausgangsmaterials gewinnen zu können. Das Ziel ist es, den Inhalt der Segmente in Bezug auf die forschungsleitende Fragestellung zu kategorisieren (ebd.).

### *Erläuterungen zur Konzeption des eigenen Untersuchungsverlaufes*

Im Rahmen meines Forschungsvorhabens gilt es zu untersuchen, welche Bedeutung bzw. Stellenwert dem Spiel hinsichtlich des Erwerbs und der Förderung von Sprache in ausgewählter deutscher (bzw. englischer) Fachliteratur als auch in populärwissenschaftlichen Publikationen zuerkannt wird. Darüber hinaus interessieren zugrundeliegende theoretische Bezugnahmen, die angeführten Spielformen sowie beschriebene Unterschiede im freien bzw. gelenkten Spiel.

Um eine bessere Transparenz sowie Nachvollziehbarkeit meines Untersuchungsverlaufes und der damit einhergehenden Kategorienbildung gewährleisten zu können, sollen Analyseprotokolle (siehe dazu Kap. 5.2.3 sowie Anhang B) angefertigt werden.

### *Die Arbeit am Analyseprotokoll*

Zunächst werden die grundlegenden Daten und Informationen des jeweiligen Textes (Quellenangabe, Zuordnung zur entsprechenden Fachrichtung, eventuell Hintergrundinformation zur Entstehung der Schrift) gesammelt.

Im nächsten Arbeitsschritt soll mittels Zusammenfassung sowie Paraphrasierung eine Reduktion des Textmaterials erwirkt werden. Dabei werden im Besonderen die Ausführungen über Bedeutungszuschreibungen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb bzw. die Förderung von Sprache analysiert. Gleichzeitig werden in der Publikation angeführte Theoriehintergründe sowie Ergebnisse wissenschaftlicher Studien herausgefiltert.

Um ermitteln zu können, welche Spielformen in den verschiedenen Texten Erwähnung finden, sollen weiters die in den Ausführungen genannten Spielformen gesammelt werden.

Die Spiele werden den Kategorien

- Sensomotorische Spiele,
- Konstruktionsspiele,
- Symbol- und Fiktionsspiele,
- Rollenspiele,
- Regelspiele und
- diverse andere Spiele zugeordnet.

Schließlich sollen wesentliche Unterschiede in der Beschreibung von freien und gelenkten Spielformen gesammelt werden. Texteinheiten, welche Differenzen (bspw. im Sprachverhalten, bei den Sozialformen) beschreiben, werden zu einem überschaubaren Kurztext komprimiert.

### *Zur Kategorienbildung*

Die gewählten Texte werden nun im Hinblick auf zentrale Aussagen über die Rolle des Spiels im Spracherwerbsprozess durchforstet. Aussagegruppen, die Gemeinsamkeiten aufweisen, sollen gebündelt werden. In einem weiteren Schritt gilt es, passende kategoriale Bezeichnungen zu finden. Ziel ist es, so einen Katalog von Bedeutungszuschreibungen, welche an das Spiel herangetragen werden, zu entwickeln.

Ebenso werden Unterscheidungsmerkmale zwischen freien und didaktisch-strukturierten Spielformen ermittelt. Zentrale Äußerungen werden zu inhaltsähnlichen Gruppen zusammengefasst und zu Kategorien von Unterscheidungsmerkmalen transformiert.

In einem zweiten Materialdurchlauf werden die gefundenen Kategorien überprüft. Wesentlich erscheint mir dabei, das Kategoriensystem als strukturierendes, aber keinesfalls geschlossenes Instrumentarium anzusehen.

Schließlich werden die – in der Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlicher, (sprachheil-)pädagogischer Fachliteratur sowie populärwissenschaftlichen Publikationen – gewonnenen Ergebnisse möglichst anschaulich zusammengefasst, interpretiert und diskutiert.

## **1.5 Disziplinäre Relevanz sowie Anbindung**

Mein Forschungsvorhaben setzt sich zum Ziel, den wissenschaftlichen Diskurs zur Bedeutung des kindlichen Spiels im Rahmen des Erst- respektive Zweitspracherwerbs von Kindern im Kindergartenalter anzuregen und zu vertiefen.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sowohl das Spiel als auch die Sprache zentrale Entwicklungsaufgaben des heranwachsenden Individuums darstellen (u.a. Bahr 1995). Ein Wissen um beschriebene Parallelen und Zusammenhänge ist aus meiner Sicht unabdingbar, um in weiterer Folge über eine am Spiel und an der Interaktion orientierte sprachliche Bildung im institutionellen Rahmen nachdenken zu können.

Zu bemängeln bleibt, dass äußerst wenige aktuelle pädagogische sowie sprachwissenschaftliche Beiträge existieren, die sich explizit mit der Thematik Spiel und Sprache auseinandersetzen. Angesichts dieser identifizierten Forschungslücke scheint es zentral, die (unterschiedlichen) Bedeutungen, welche dem Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung der Sprache zugeschrieben werden, zusammenzutragen und zu vergleichen. Zudem gilt es aufzuzeigen, auf welchen theoretischen Konzeptionen respektive empirischen Befunden die jeweiligen Aussagen über die Rolle des Spiels beim Spracherwerb fußen. Die verbindenden Elemente der zugrundeliegenden Erkenntnisse und Theorien sollen aufgearbeitet werden und so der Weiterentwicklung eines wissenschaftlich fundierten Verständnisses zum Beziehungsverhältnis von Spiel und Sprache dienen. Gerade im Bezug auf die Beforschung mehrsprachiger Lebenswelten scheint die interdisziplinäre Betrachtung sprachwissenschaftlicher als auch bildungswissenschaftlicher Kenntnisse zukunftsweisend.

Nach Buttaroni et al. wäre es allgemein wünschenswert, „dass sich im Bildungsbereich eine neue Kultur der ‚Theoriefreundlichkeit‘, mit einer ausgeprägten Offenheit sprachwissenschaftlichen Fragestellungen gegenüber etablieren könnte“ (ebd. 2011, XVIII). Dies könnte in weiterer Folge auch in die Aus- und Weiterbildung von (Kindergarten-)Pädagoginnen einfließen und zu einem umfassenderen Theoriebewusstsein in der pädagogischen Praxis führen:

„Es gehört zur Professionalität eines Berufes, sich Kenntnisse anzueignen, die die eigene Handlungssicherheit erhöhen und die sich an dem orientieren, was wir nach bestem Wissen und Gewissen aufgrund der jeweiligen Forschungslage wissen“ (Tracy 2008, 26).

Schließlich sei erwähnt, dass die vorliegende Arbeit im Prüfungsfach „Theorien zur Analyse pädagogischer Phänomene“, einem Teilbereich der Bildungswissenschaft, angesiedelt ist. Dieser Arbeitsbereich befasst sich u.a. mit Theorien zur Interaktion und Kommunikation. Dabei werden „vermehrt auch Theorien unterschiedlicher Ansprüche aus benachbarten Disziplinen ... adaptiv rezipiert“ (Studienkommission Pädagogik 2000, 8). Ziel ist es, „bestimmte, konkrete ‚pädagogische Phänomene‘ darin perspektivenreicher, umfassender und detaillierter zu erfassen / zu erkennen und zu erforschen“ (ebd.). In diesem Sinne leistet meine eigene theoriebezogene Auseinandersetzung einen längst

überfälligen Beitrag, die Phänomene Spiel und Sprache in ihrem Verhältnis näher zu fassen.

## **1.6 Gliederung der Arbeit**

Im Folgenden soll ein Überblick über die inhaltliche als auch formale Konzeption meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung gegeben werden.

Das einleitende Kapitel (1) widmete sich der Identifizierung einer Forschungsnische sowie der Etablierung der zentralen Fragestellungen. Weiters konnte die Relevanz der Thematik für die Bildungswissenschaft (als auch ihre Nachbar- und Subdisziplinen) aufgezeigt werden. Schließlich wurde das forschungsmethodische Vorgehen der Literaturrecherche bzw. -analyse umrissen.

Im zweiten Kapitel (2) werden nun die Besonderheiten des Erst- als auch frühen Zweitspracherwerbs im Kindergarten(alter) dargestellt. Das Wissen um die Grundlagen und Bedingungen eines gelungenen Spracherwerbs kann hierbei als Voraussetzung für das Nachdenken über mögliche Sprachfördermaßnahmen im institutionellen Rahmen gesehen werden.

Der dritte Abschnitt (3) meiner Ausführungen behandelt den Stellenwert des Spiels innerhalb der kindlichen Entwicklung. Dabei liegt der Fokus weniger auf Spieltheorien, sondern vermehrt auf den Möglichkeiten spielerischer Aktivitäten zur Förderung kognitiver, sozialer sowie emotionaler Kompetenzen. Zudem werden die unterschiedlichen Spielformen in ihrer Erwerbsreihenfolge angeführt und näher beschrieben.

Der anschließende Arbeitsteil (4) befasst sich mit einer Zusammenführung von Spiel und Sprache, wobei Parallelen der Spiel- und Sprachentwicklung aufgezeigt werden. Vertiefend wird auf Spielhandlungen in der frühen Eltern-Kind-Interaktion, den Erwerb der Symbolfähigkeit sowie Sprachhandlungsspielräume im Kindergarten eingegangen.

Den Hauptteil meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung bildet das fünfte Kapitel (5), in dessen Rahmen sowohl die Darstellung als auch Auswertung des geplanten Forschungsvorhabens erfolgt. Zu Beginn wird die gewählte Methode der Literaturrecherche sowie die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring vorgestellt. Anschließend folgt eine Erläuterung zur Konzeption des eigenen Untersuchungsverlaufes. Vordergründiges Ziel des Forschungsvorhabens ist es, die Rolle spielerischer Handlungen im Spracherwerbsprozess des Kindergartenkindes zu ermitteln. Die Analyse ausgewählter Literatur soll dabei zur Formulierung von Kategorien von

Bedeutungszuschreibungen über das Spiel führen. Schließlich gilt es zu hinterfragen, auf welchen Theorien respektive empirischen Untersuchungen die Ausführungen in der Fachliteratur fußen und ob Unterschiede in den jeweiligen Spielformen beschrieben werden.

Im letzten Abschnitt (6) werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung anschaulich zusammengefasst und interpretiert sowie eine Verbindung mit der aktuellen Forschungsstudie sowie deren Einzelfallanalysen hergestellt. Nachdem der Ertrag der Diplomarbeit gesichert wurde, sollen etwaige bestehende – oder im Forschungsprozess aufgetretene – weitere Fragestellungen formuliert werden, um so vielleicht einen Anstoß für künftige wissenschaftliche Vorhaben zu liefern.



## 2 Erst- und früher Zweitspracherwerb

Das folgende Kapitel setzt sich mit dem Erst- und frühen Zweitspracherwerb auseinander. Die Frage, wie und wodurch sich der kindliche Spracherwerb vollzieht, wurde in der Wissenschaft unterschiedlich beantwortet bzw. zu erklären versucht. Eine einführende theoretische Auseinandersetzung mit den Meilensteinen der Sprachentwicklung sowie den meistdiskutierten Spracherwerbstheorien scheint unabdingbar, um weiterführend über die kindgerechte (spielerische) Gestaltung von Sprachlernsituationen nachdenken zu können.

Bevor ein näherer Blick auf die Besonderheiten des Sprachenlernens im Kindergarten geworfen werden kann, sollen allgemeine Voraussetzungen sowie Bedingungen des Spracherwerbs aufgezeigt und spezifische Aspekte des Zweitspracherwerbs diskutiert werden. Hierbei steht die Thematisierung von Mehrsprachigkeit als Ressource im Vordergrund. Schließlich werden Grundlagen einer kindgerechten Spracherziehung im institutionellen Rahmen beschrieben und mögliche Aufgaben bzw. Ziele von Fördermaßnahmen angeführt. Überlegungen zur Optimierung von Sprachhandlungs-(spiel)räumen runden den Abschnitt ab.

### 2.1 Theoretische Grundlagen

Der Erwerb der Sprache kann als elementare und zugleich hochkomplexe, vielschichtige Entwicklungsaufgabe des heranwachsenden Individuums erachtet werden.

Grimm und Weinert (2002, 517) konstatieren, dass Sprache den zwischenmenschlichen Austausch als auch Eintritt in die jeweilige (Sprachen-)Gemeinschaft gewährleistet. Mit zunehmender Ausdrucksfähigkeit gelinge es dem Kind zusehends, seine Wünsche sowie Bedürfnisse zu artikulieren und mit anderen Menschen in Interaktion zu treten. Gleichzeitig sei Sprache für den einzelnen Menschen konstitutiv und für die Ausbildung seiner persönlichen Identität unabdingbar.

Auch Jampert et al. (2007, 17) unterstreichen den zentralen Stellenwert sprachlicher Kompetenzen für die Teilnahme und aktive Teilhabe an Lebenswelten. Dies verdeutlicht insbesondere das nachstehende Zitat:

„Sprache ist der Schlüssel zur Welt, zu unserer äußeren ebenso wie zu der Welt in uns. Mit ihr können wir uns anderen Menschen mitteilen, uns mit ihnen austauschen und unserem grundlegend menschlichen Bedürfnis nach Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit Ausdruck verleihen“ (ebd.).

### 2.1.1 Zum Erstspracherwerb

Die erste Sprache, mit der das Kind in Kontakt kommt, wird als *Erstsprache* (L1) bezeichnet und gilt als die gewichtigste Bezugssprache des Heranwachsenden (Knapp et al. 2010, 74). Häufig wird der Terminus *Muttersprache* synonym mit *Erstsprache* verwendet, wobei eine Gleichsetzung insofern problematisch erscheint, als die erste Sprache des Kindes nicht zwangsläufig die Sprache der Mutter sein muss, sondern ebenso die Sprache des Vaters sein könnte. In diesem Zusammenhang lässt sich gerade in aktuellerer Literatur oftmals der Begriff *Familiensprache* finden (Koch 2007, 24f.).

Als basale Voraussetzungen für den Erwerb der Erstsprache können „Hirnreifung und Lateralisation, anatomische Voraussetzungen im Rachenraum, funktionierende Sinnesorgane und funktionierende feinmotorische Koordinationsleistungen der Artikulationsorgane auf biologischer Ebene sowie sozial-emotionale Kompetenzen auf kognitiver Ebene“ (ebd., 18) genannt werden.

Die Spracherwerbsaufgabe umfasst im Wesentlichen die Bereiche

- *Phonologie und Prosodie* (Lautbildung und Sprachrhythmus),
- *Lexik und Semantik* (Wortschatz, Wort- und Satzbedeutung),
- *Morphologie und Syntax* (Wort- und Satzbildung, Grammatik),
- *Pragmatik und Kommunikation* (sprachliches Handeln)

(u.a. Nauwerck 2005, 31; Koch 2007, 18; Gasteiger-Klicpera 2010, 205ff.).

Die genannten Entwicklungsbereiche spielen sowohl beim Erst- als auch Zweitspracherwerb eine Rolle (Knapp et al. 2010, 74). Innerhalb der Bereiche erwerbe das Kind unterschiedliche sprachliche Kompetenzen, deren Aneignung jedoch „durchaus eigene und jeweils besondere Anforderungen an das sprachenlernende Kind“ stelle (Grimm, Weinert 2002, 519). Um die Komplexität des Spracherwerbs zu verdeutlichen, sollen die Entwicklungsaufgaben näher ausgeführt werden.

#### 2.1.1.1 Bereiche der kindlichen Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung gilt als kontinuierlicher, strukturbildender Prozess, welcher bereits vor der Geburt beginnt und ein Leben lang andauert. Montanari (2008, 75) konstatiert dementsprechend: „Sprechen lernen ist ein Weg, eine ständige Bewegung. Es gibt keine festen Punkte“. Im Nachstehenden wird der Versuch unternommen, die Erwerbsreihenfolge der kindlichen Sprachentwicklung nachzuzeichnen, wobei Altersangaben nur einen Richtwert darstellen können. Schließlich sind einige Sprachenlernende in ihrem Spracherwerb weit fortgeschritten, während andere zu den Langsamentwicklern („late



talkers“, „late bloomers“) zählen. Für die endgültige Kommunikationsfähigkeit scheinen die entwicklungsbedingten Unterschiede jedoch nur von geringer Bedeutung<sup>2</sup> (Gasteiger-Klicpera 2010, 209).

Auch wenn im Anschluss die einzelnen Entwicklungsbereiche separat dargestellt sind, bleibt zu berücksichtigen, dass diese ineinandergreifen bzw. miteinander korrelieren.

- *Phonologische Entwicklung*

Gasteiger-Klicpera (2010, 205) zufolge entwickelt das Ungeborene bereits im Mutterleib die Fähigkeit zur phonologischen Diskrimination und zum Erfassen der Prosodie (Lautmelodie). Wenige Tage nach der Geburt kann der Säugling die Stimme der Mutter von anderen Stimmen unterscheiden und zeigt eine Vorliebe für die spezifische Lautmelodie seiner Muttersprache.

Grimm und Weinert (2002, 521f.) ergänzen, dass das Neugeborene mit der beeindruckenden Fähigkeit ausgestattet ist, sämtliche Laute aller Sprachen (rund 70 Phoneme) erlernen zu können. Sukzessive beginnt es, Laute in relevante phonologische Kategorien zu ordnen und die prosodischen Merkmale der Erstsprache zu internalisieren. Dieses breite Spektrum an Unterscheidungs- und Ausprägungsmöglichkeiten sei allerdings auf ein äußerst kurzes, frühkindliches Stadium begrenzt. Mit etwa sechs Monaten vermindere sich das Lautrepertoire, die Phonologie der Erstsprache werde jedoch mit größter Perfektion erworben (Amati Mehler 2003, 231; Nauwerck 2005, 33; Gasteiger-Klicpera 2010, 206).

Die erste produktive, lautliche Äußerung des Säuglings ist nach Grimm und Weinert (2002, 525f.) der Schrei, gefolgt von einfachen Gurrlauten und glucksendem Lachen. Schließlich setze zwischen dem 6. und 9. Lebensmonat das Lallen ein, in diesem Stadium würden vermehrt Konsonant-Vokal-Verbindungen („*dadada*“, „*mamama*“) produziert. Mit zunehmendem Alter könnten immer differenziertere Lautbildungen eingegangen werden, die Artikulation schwieriger Laute gelinge jedoch oftmals erst im Vorschulalter (ebd.).

- *Lexikalisch-semantische Entwicklung*

In den ersten Lebensmonaten baut sich laut Gasteiger-Klicpera (2010, 206) mit rasanter Geschwindigkeit der Wortschatz (Lexik) auf, wobei die Autorin davon ausgeht, dass das rezeptive Sprachverständnis stets größer als die aktive Sprachproduktion ist.

---

<sup>2</sup> In diesem Zusammenhang soll jedoch auch auf spezifische Sprachentwicklungsstörungen hingewiesen werden, die etwa sechs bis acht Prozent der Heranwachsenden betreffen und durch (mindestens) eine Störung in den genannten Bereichen gekennzeichnet sind. So können sich Einschränkungen im Sprachverständnis, im Wortschatz, in der Satzbildung oder der Aussprache zeigen, welche sprachtherapeutischer Maßnahmen bedürfen (Gasteiger-Klicpera 2010, 209).

Grundsätzlich kann im Rahmen der kindlichen Sprachaneignung zwischen einer rezeptiven (aufnehmenden, verstehenden) sowie produktiven Phase unterschieden werden (Nauwerck 2005, 32). Mit etwa fünf Monaten erkenne der Säugling seinen Namen und reagiere darauf, in den nächsten Monaten erweitere sich sein Sprachverständnis und umfasse einzelne Wörter als auch einfachere Sätze. Das erste eigene Wort würde zumeist im Alter von zehn bis fünfzehn Monaten formuliert. Hierbei könne festgehalten werden, dass die lexikalische Entwicklung – im Gegensatz zur phonologischen Entwicklung – schichtabhängig erfolge und die Anzahl der Wörter, die verstanden als auch produziert werden, stark variere (Gasteiger-Klicpera 2010, 207).

Nach Grimm und Weinert (2002, 526f.) weisen die ersten Benennungen des Kleinkindes einen stark sozialen Bezug auf und sind zudem meist an einen handlungsorientierten Kontext gebunden. Um den 18. Lebensmonat erreiche das sprachenlernende Kind die sogenannte 50-Wörter-Marke, danach könne eine regelrechte „Benennungsexplosion“ beobachtet werden. Der kindliche Ausdruck sei in diesem Entwicklungsstadium von zahlreichen Übergeneralisierungen als auch -diskriminierungen geprägt. Bei der Übergeneralisierung handelt es sich um einen „überdehnten Wortgebrauch“ (z.B. wird das Wort „Hund“ für alle Vierbeiner gebraucht), während die Überdiskriminierung für den „eingeeengten Bedeutungsumfang“ (z.B. wird nur der blaue Teller als „Teller“ bezeichnet) steht.

Der Entwicklung der Wortbedeutung können drei Lernmechanismen oder Vorannahmen zugrunde gelegt werden, die der *Ganzheit*, *Taxonomie* und der *Disjunktion* (Markman 1991 zit. nach Grimm, Weinert 2002, 528f.). So würde das Kind annehmen, dass sich ein Wort auf etwas Ganzes bezieht, wobei dieses Ganze sowohl eine Person, ein Objekt oder eine Handlung darstellen kann. Gleichzeitig würden diese neuen Wörter nur „Dinge gleicher Art“, d.h. Objekte desselben Typs bezeichnen. Schließlich würde davon ausgegangen, dass für ein Ding nur eine Bezeichnung existieren könne und einzelne Begriffe einander ausschließen. Dies wiederum mache die Bezeichnung von Merkmalen, Objektteilen und Eigenschaften notwendig. In Folge erweitere sich der kindliche Sprachschatz um Adjektive sowie Funktionswörter (u.a. Artikel, Pronomen, Präpositionen) (ebd.).

#### ○ *Entwicklung von Morphologie und Syntax*

Gasteiger-Klicpera (2010, 207f.) geht davon aus, dass Kleinkinder mit eineinhalb bis zwei Jahren Worte aneinanderreihen. Kennzeichnend hierbei ist der sogenannte „Telegrammstil“, bei dem einzelne Lexeme zu Sinneinheiten verbunden werden (bspw. „Mama Arm“, „Lena Ball auch“). Innerhalb dieser ersten sprachlichen Gebilde fehlen jedoch wesentliche

Satzelemente – vorwiegend Artikel, Verben, Konjunktionen und Präpositionen. Folglich werden die frühen Zwei- und Dreiwort-Äußerungen häufig erst vor dem Hintergrund der jeweiligen Situation verständlich. Dennoch könne davon ausgegangen werden, dass das Kind die formalen Strukturprinzipien der Sprache verstehe, auch wenn es diese noch nicht selbst aktiv anwende. So leite es auf der Grundlage des Sprachangebotes seiner Umwelt intuitiv Regeln ab (ebd.; Grimm, Weinert 2002, 531ff.).

Nach und nach beginne das sprachenlernende Kind, Wortkomplexe und Inhalte zu variieren, erste Veränderungen an der Wortgestalt (Verbflexion, Pluralbildung) würden beobachtbar. Zunehmend gelinge auch die korrekte Wortstellung innerhalb eines Satzes. Im Alter von rund drei Jahren hätte das sprachenlernende Kind grundlegende grammatisch-formale Kenntnisse über die Erstsprache gewonnen. Es könne nun unterschiedliche Satztypen wie Haupt-, Neben-, Frage- und Kausalsätze formulieren sowie Negationen bilden. Schließlich würde im Vorschulalter und frühen Grundschulalter das vorab intuitive Sprachwissen sukzessive in ein explizites Sprachwissen, welches die Reflexion über das Sprachsystem selbst ermöglicht, überführt (ebd.)

Nauwerck (2005, 37) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass der Aufbau des Sprachbewusstseins bereits im Kindergarten durch einen spielerischen Umgang mit der Erst- als auch Zweitsprache gefördert werden kann.

#### ○ *Die Ausbildung pragmatischer sowie kommunikativer Kompetenzen*

Bruner (1987) betont, dass erste kommunikative Intentionen bereits in der vorsprachlichen Phase beobachtbar sind. So nimmt das anfangs still teilnehmende Baby äußerst aktiv den sprachlichen Input seiner Umwelt auf und beginnt schließlich über Mimik, Gestik sowie erste Vokalisationen mit der primären Bezugsperson (zumeist der Mutter) zu interagieren. Dem intensiven Blickkontakt als auch der Geste des Zeigens und Erbittens könne hierbei besondere Bedeutung zugesprochen werden.

Nach Zollinger (1999, 21) bildet der „trianguläre Blickkontakt“ gar „den eigentlichen Ursprung der Sprache“. Die Triangulation bezeichnet dabei ein Dreieck zwischen dem Baby, der erwachsenen Person sowie dem Gegenstand der gemeinsamen Aufmerksamkeit.

Auch Gasteiger-Klicpera (2010, 209) zufolge gilt die mütterliche Feinfühligkeit als entscheidender Aspekt im Rahmen des gemeinsamen Diskurses. Sie „bezeichnet die Fähigkeit der Mutter, Signale des Säuglings wahrzunehmen, sie aus seiner Sicht richtig zu interpretieren sowie darauf prompt und angemessen zu reagieren“ (ebd.).

Die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen vollzieht sich diesen Ausführungen nach in einem sozialen sowie emotionalen Kontext, wobei der Qualität der Bindungsbeziehung zwischen der jeweiligen Bezugsperson und dem Kind eine tragende Rolle zugeschrieben wird. Durch die Vermittlung von Geborgenheit, Sicherheit und emotionaler Wärme würden grundlegende Voraussetzungen für den Spracherwerb geschaffen.

Grimm und Weinert (2002, 546f.) führen demgemäß an, dass die sprachliche Interaktion der primären Bezugsperson einer „intuitiven Didaktik“ folgt und eng an das jeweilige Sprachentwicklungsniveau des Kindes geknüpft ist. Benützen Eltern im ersten Lebensjahr des Säuglings eine stark vereinfachte Ammensprache („baby talk“), verwenden sie im zweiten Lebensjahr eine unterstützende („scaffolding“)<sup>3</sup> und schließlich eine erweiternde, lehrende Sprache. Im gemeinsamen, wechselseitigen Dialog erprobt das Kleinkind so seine kommunikativen Kompetenzen. Allmählich gelinge es ihm, einfache Gespräche zu führen, die jedoch noch stark an den jeweiligen Handlungskontext gebunden bleiben. In diesem Zusammenhang lässt sich bereits die besondere Bedeutung von interaktiven Spielhandlungen erahnen (ebd., siehe dazu auch Kap. 4.1.2).

Komplexere Erzählfertigkeiten werden nach Gasteiger-Klicpera (2010, 208) mit rund drei Jahren beherrscht; das Kleinkind ist nun fähig, seine Gedanken und Ideen zu artikulieren, wobei eine Loslösung von realen Gegenständen und Situationen möglich wird. Überdies lerne das Kind Vergangenes und Zukünftiges auszudrücken und Fragen zu formulieren (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die genannten Sprachentwicklungsbereiche (Phonologie, Semantik, Lexik, Syntax, Morphologie sowie Pragmatik) aufeinander bezogen sind und erst in ihrem Zusammenspiel zu einer umfassenden Sprachkompetenz des Heranwachsenden führen.

### *2.1.1.2 Theorien des Spracherwerbs*

Wie bereits angeführt, liegen dem Spracherwerbsprozess unterschiedliche Voraussetzungen bzw. Komponenten zugrunde, deren genaues Zusammenspiel jedoch immer wieder Anlass zu teils widersprüchlichen Diskussionen in Lehre und Forschung bietet.

Infolgedessen ist die Spracherwerbsforschung durch eine Vielzahl von theoretischen Ansätzen gekennzeichnet, welche im Nachstehenden überblicksartig<sup>4</sup> dargestellt werden sollen (Koch 2007, 19f.; Knapp et al. 2010, 93f.; Leitner, Pinter 2010, 35f.):

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch Kap. 4.1.3

<sup>4</sup> An dieser Stelle scheint mir eine ausführlichere Darstellung weder nötig noch sinnvoll, genauere Bezugnahmen lassen sich in der Literatur (bspw. unter Oksaar 2003, 83ff.) finden.

Der *behavioristische Ansatz* (in Anlehnung an Skinner, 1957) bezieht sich auf elementare Lernmechanismen wie die der Imitation und der Verstärkung. Durch positive Rückmeldungen (bspw. in Form von Lob, Belohnungen) seitens der Umwelt würden richtige sprachliche Äußerungen des Kindes bekräftigt und Sprachentwicklung vorangetrieben.

Im Gegensatz dazu geht die *nativistische Theorie* (in Anlehnung an Chomsky, 1969) von einer angeborenen Universalgrammatik aus, die für den weiteren Spracherwerb grundlegend ist. Mit Hilfe dieses Spracherwerbsmechanismus (Language Acquisition Device, LAD) sowie äußerem sprachlichen Input erfolge die Entwicklung der Sprache als innerer Konstruktionsprozess.

Die zentrale These des *kognitivistischen Ansatzes* (in Anlehnung an Piaget, 1972) wiederum besagt, dass der kindliche Spracherwerb in engem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung des Heranwachsenden steht. Die Sprachentwicklung wird in Abhängigkeit zu den Prozessen der geistigen Konzeptentwicklung gesehen.

Vertreter der *interaktionistischen Sprachtheorie* (in Anlehnung an Bruner, 1987) gehen von der Vorstellung aus, dass sich der Spracherwerb in der Interaktion mit der sozialen Umwelt vollzieht. Im gemeinsamen, wechselseitigen Austausch mit der jeweiligen Bezugsperson lerne das Kind erste Bedeutungen von Wörtern und sprachlichen Strukturen kennen. Der Spracherwerb sei eingebettet in einen emotionalen, sozialen und kulturellen Kontext (ebd., vgl. dazu auch Kap. 4.1.3).

Generell bleibt festzuhalten, dass keine der genannten Theorien den kindlichen Spracherwerb restlos aufklären kann. Auch nach Zimmer empfehle es sich kaum,

„... eine der vier Positionen vorbehaltlos zu umarmen. Eher sieht es so aus, als hätte jede irgendwo recht: der Interaktionismus, der Nativismus, der Kognitivismus und sogar an untergeordneter Stelle der Behaviorismus (denn auch etwas Lernen durch Imitation, Assoziation und Verstärkung ist beim Sprachenlernen sicher im Spiel). Jede macht sich aus einer anderen Richtung an der Wahrheit zu schaffen. Irgendwann werden sie zusammenfinden“ (ebd. 1986, 70 zit. nach Jampert 2002, 19).

In diesem Sinne kann wohl von einander ergänzenden Erklärungsversuchen zur kindlichen Sprachentwicklung gesprochen werden.

Tracy (2007, 69) fasst zusammen, dass der Spracherwerb im Allgemeinen von einer speziellen Veranlagung, leistungsstarken Verarbeitungsstrategien, welche das Aufspüren von Normen und Variationen ermöglichen, sowie einer sprachlich anregenden Umgebung (Input) abhängt.

### 2.1.2 Besonderheiten von Zwei- und Mehrsprachigkeit

Unter *Zweitsprache* (L2) wird eine andere Sprache als die Erst- bzw. Muttersprache (L1) verstanden. Die Zweitsprache stellt zumeist die von der Mehrheit des sozialen Umfeldes gesprochene Sprache dar und scheint für die Bewältigung des Lebensalltages unabdingbar (Sevinç 2011, 245). Dies grenzt sie von der *Fremdsprache* ab, welche in formalen Unterrichtssituationen erworben wird und für die alltägliche Kommunikation nicht unbedingt nötig ist (Koch 2007, 26f.).

Häufig wird in der Zweitsprache eine äußerst hohe Sprachkompetenz erworben. Für den Verlauf und die Ausprägung von Zweisprachigkeit sei es entscheidend, zu welchem Zeitpunkt und unter welchen Umständen die weitere Sprache erworben wird. Hierbei können unterschiedliche Erwerbstypen differenziert werden. Erfolgt der Zweitspracherwerb von Geburt an parallel zum Erstspracherwerb, so wird von *Doppelspracherwerb* oder *simultaner Zweisprachigkeit* gesprochen. *Früher Zweitspracherwerb* (oder auch *sukzessiver Spracherwerb*) hingegen bedeutet, dass der Heranwachsende ab einem Alter von zwei bis drei Jahren intensiv mit einer zweiten Sprache in Kontakt kommt (Küpelikiling, Ringler 2004, 30f.).

Knapp et al. (2010, 74) führen an, dass es sich im Rahmen kindlicher Zweisprachigkeit meist um einen sukzessiven Spracherwerb handelt. So würden zahlreiche Heranwachsende zunächst die jeweilige Erstsprache erwerben und mit Eintritt in den Kindergarten eine weitere Sprache (bspw. Deutsch) erlernen. Zu berücksichtigen bleibt, dass einige Kinder die deutsche Sprache bereits als Dritt- oder Viertsprache erwerben und somit mehrsprachig aufwachsen.

Der Begriff „*Mehrsprachigkeit*“ findet bei Oksaar (2003, 31) folgende Erläuterung:

„Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“.

Weit allgemeiner formulieren Küpelikiling, Ringler (2004, 29):

„Mehrsprachigkeit hat viele Ausprägungen und kann daher gut als Schirmbegriff dienen, unter dem sich viele unterschiedliche Fähigkeiten in mindestens zwei Sprachen zusammenfinden“.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass das menschliche Gehirn die Fähigkeit besitzt, mehrere Sprachen zu erwerben. Frühkindliche Mehrsprachigkeit sei dabei eng mit dem sozialen Gefüge (Bezugspersonen, Familie, Peer-Group) verbunden, in dem der Sprachenlernende aufwächst. Besondere Bedeutung komme einer

wertschätzenden Haltung gegenüber dem Erwerb der weiteren Sprachen zu, da dies zu höherer Motivation sowie einem positiven Selbstwert beitrage. Die unter wertschätzenden Bedingungen erworbene *additive*<sup>5</sup> Mehrsprachigkeit treibe die kognitive Entwicklung des Lernenden an und führe überdies zu höherem metalinguistischen Bewusstsein. Gleichzeitig könne eine gesteigerte verbale Gestaltungskraft bzw. Kreativität beobachtet werden (Weskamp 2007, 18, 77).

Die Erstsprache des Heranwachsenden darf hierbei jedoch keinesfalls unberücksichtigt bleiben. Als zentraler Bestandteil der kindlichen Lebenswelt sei sie wesentlich für einen differenzierten Sprachaufbau und den Erwerb der Zweitsprache. „Die Muttersprache der Kinder gilt als die – positive oder negative – Bedingung ihres gesamten Spracherwerbs“ (Jampert 2002, 79).

Die in der Erstsprache bereits erworbenen kommunikativen Fähigkeiten würden so eine tragfähige Basis für das Erlernen einer Zweitsprache, bspw. der Umgebungssprache Deutsch, bilden (Sevinç 2011, 257). Auch Apeltauer (1987, 30) verweist auf die Schlüsselfunktion der Erstsprache beim Zweitspracherwerb und betont die Möglichkeit, auf bereits erworbene sprachliche Fähigkeiten zurückgreifen zu können. Inwieweit sich Erst- und Zweitsprache wechselseitig bedingen, ist jedoch nicht eindeutig festzumachen.

### *2.1.2.1 Hypothesen zum Zweitspracherwerb*

Im Folgenden sollen die meistdiskutierten Hypothesen zum Erwerb der Zweitsprache umrissen werden, wobei festgehalten werden kann, dass sich die Annahmen nicht gegenseitig ausschließen, sondern vielmehr einzelne Aspekte oder Bereiche beim Sprachenlernen betonen (u.a. Koch 2007, 35ff.; Knapp et al. 2010, 76ff.; Leitner, Pinter 2010, 36f.). Knapp et al. halten dazu fest: „Keine der Hypothesen kann den Zweitspracherwerb erschöpfend erklären, aber jede weist auf Besonderheiten beim Erwerb hin“ (ebd. 2010, 78).

- *Identitätshypothese*

Hierbei wird von nahezu identen Erwerbsmechanismen in Erst- als auch Zweitsprache ausgegangen, d.h. grundsätzlich verlaufe der Zweitspracherwerb analog zur Entwicklung der Erstsprache. Basierend auf nativistischen Lerntheorien werden universale kognitive Prinzipien bzw. eine angeborene Sprachlernfähigkeit angenommen, auf deren Basis Regeln und Elemente von Sprache erworben werden. Knapp et al. (2010, 76) geben zu bedenken, dass die Identitäts-Hypothese zwar Ähnlichkeiten in den Erwerbsverläufen

---

<sup>5</sup> Wirkt sich der Erwerb der Zweitsprache jedoch negativ auf Sprachstand sowie Sprachverhalten in Erst- als auch Zweitsprache aus, wird von *subtraktiver* Mehrsprachigkeit gesprochen (Küpelikiling, Ringler 2004, 31; Weskamp 2007, 18, 77).

erklären könne, die vielen Abweichungen des Zweitspracherwerbs vom Erstspracherwerb jedoch nicht ausreichend begründen würde.

- *Transfer / Kontrastiv-Hypothese*

Vertreter dieser These gehen von der Annahme aus, dass der Zweitspracherwerb von der Struktur der Erstsprache beeinflusst wird. Ähnliche Sprachstrukturen würden demgemäß leichter erlernt als kontrastive. Da beim Zweitsprachenlernen häufig Interferenzfehler beobachtet werden können, wird in der Literatur auch von der Interferenz-Hypothese gesprochen. Interferenzen liegen vor, wenn der Sprachenlernende sprachliche Strukturen der Erstsprache in die Zweitsprache überträgt (Knapp et al. 2010, 77).

- *Interdependenz-Hypothese*

Nach Cummins (1984) stehen Kompetenzen in der Zweitsprache in engem Zusammenhang zu den in der Erstsprache erworbenen Kenntnissen sowie Fähigkeiten. So müsse ein gewisses Schwellenniveau in der L1 grundgelegt sein, damit sich darauf aufbauend der Erwerb der Zweitsprache vollziehen könne. Daraus ließe sich ableiten, dass eine frühzeitige Unterstützung der Erstsprache den Erwerb weiterer Sprachen begünstige und zudem positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung des Sprachenlernenden habe (Koch 2007, 39).

- *Interlanguage-Hypothese*

Anhänger dieser These vertreten die Auffassung, dass Zweitsprachenlerner selektiv ein eigenes Sprachsystem ausbilden, welches einerseits Elemente und Strukturen der Erst- sowie Zweitsprache enthält, andererseits aber auch eigene sprachliche Merkmale aufweist. Die entstehende „Interimssprache“ (Nodari, De Rosa 2003, 45 zit. nach Koch 2007) stelle einen Übergang bzw. eine Zwischenstufe im Rahmen des Zweitspracherwerbsprozesses dar. Im Laufe des Sprachenlernens könnten mehrere Interlanguage-Stufen beobachtet werden, die Auskunft über den jeweiligen Sprachentwicklungsstand geben (u.a. Koch 2007, 38). Fehler (bspw. Übergeneralisierungen<sup>6</sup>) seien dabei als Zeichen der Zone der nächsten Entwicklung zu werten (ebd.).

### 2.1.2.2 Spezifische Aspekte von Mehrsprachigkeit

Generell können die Erwerbsverläufe mehrsprachig aufwachsender Kinder äußerst unterschiedlich ausfallen, dies sei im Besonderen auf die differenten, individuellen Voraussetzungen zurückzuführen (Knapp et al. 2010, 75).

---

<sup>6</sup> Von einer Übergeneralisierung kann gesprochen werden, wenn der Sprachenlernende bereits verinnerlichte Sprachformen und Regeln fälschlicherweise auf andere Bereiche überträgt (bspw. gehen – gehte – geht anstelle von: gehen – ging – gegangen).



Dementsprechend postuliert Koch (2007, 35), dass es schwierig sei, „eindeutige Aussagen über den Zweitspracherwerb bei Kindern ... zu treffen. Die Erwerbssituationen sind so vielfältig, dass jede einzelne Spracherwerbsbiografie eines Kindes einer eigenen Kategorisierung bedürfte“.

Dennoch können einige besondere Merkmale beim Erwerb von zwei oder mehr Sprachsystemen genannt werden:

- Obwohl beim frühen Erwerb weiterer Sprachen deren phonologisches System relativ problemlos erworben wird, treten bei Mehrsprachlern mitunter *Schwierigkeiten bei der unterschiedlichen Betonung von langen und kurzen Vokalen* oder bei Konsonantenhäufungen auf. Wesentlich erscheint hierbei die präzise Artikulation der Sprachvorbilder (Knapp et al. 2010, 79).
- Zudem ist im Rahmen des Zweitspracherwerbs die Entwicklung des kindlichen Wortschatzes möglicherweise verzögert. Um Wortschatzlücken zu vermeiden, kann mitunter ein verstärkter *Einsatz von Tarnstrategien* beobachtet werden. So meiden einige Sprachenlernende unangenehme Situationen oder unbekannte Themen durch Rückzug. Andere wiederum verdecken sprachliche Unzulänglichkeiten mittels „Allerweltswörtern oder Passepartoutwörtern, die für alles passen (*haben, müssen, Sachen*)“ (ebd., 76).
- In diesem Zusammenhang werden gehäuft *wiederkehrende Redewendungen* übernommen, die für vielfältige Situationen anwendbar sind, obwohl deren sprachliche Struktur in der Regel noch nicht erfasst wird. Charakteristisch sei zudem der Gebrauch stark vereinfachter Satzformen, wie bspw. Ist-Satz-Konstruktionen (Küpelikiliç, Ringler 2004, 46f.).
- Ein besonderes Merkmal im Zweitspracherwerbsverlauf stellt weiters das sogenannte *Code-Switching* (auch *Code-Mixing*) dar. Dabei kommt es zu einer Mischung der beiden Sprachsysteme, einige Kinder wechseln im Sprechen von einer Sprache in die andere (Weskamp 2007, 56f.).
- Schließlich soll das bei Mehrsprachlern bekannte Phänomen einer möglichen *Fossilierung des Sprachstands* angeführt werden. Dieses ist gekennzeichnet durch das Stagnieren einzelner Sprachbereiche auf unterschiedlichem Niveau (Knapp et al. 2010, 75).

### 2.1.2.3 *Zur Debatte um das optimale Alter bei Erwerbsbeginn*

Im Zusammenhang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit wird häufig das optimale Alter bzw. der ideale Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs diskutiert. Auch wenn die Frage nach einem idealen Alter für den Zweitspracherwerb nicht eindeutig beantwortet werden kann, könne in die Richtung „je früher, desto besser“ argumentiert werden (Oksaar 2003, 59).

Aktuelle neurophysiologische Untersuchungen<sup>7</sup> weisen zudem darauf hin, dass das Erwerbsalter gerade im Bezug auf den Erwerb spezifischer sprachlicher Kompetenzen (im Besonderen der akzentfreien Aussprache) eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Neuronale Reifungsprozesse bedingen sensible Phasen in der sprachlichen Entwicklung des Heranwachsenden (Meisel 2007, 102ff.; Nitsch 2007).

So zeigte sich etwa, dass frühe Zweisprachige (im Alter von 3-8 Jahren) beim Gebrauch der Zweitsprache ähnliche neuronale Netze aktivieren wie beim Erstsprachegebrauch. Zumeist greifen sie dabei auf Areale in der linken Gehirnhälfte zu, welche in Folge auch beim Erwerb weiterer Sprachen zum Einsatz kommen. Im Gegensatz dazu verarbeiten späte L2-Lerner die zu erwerbende Sprache in linker als auch rechter Hemisphäre, wobei die neuronalen Verzweigungen größer und diffuser ausfallen (Nauwerck 2005, 43ff.; Meisel 2007, 110).

Diese Ergebnisse sind insofern von Relevanz für die vorliegende Arbeit, als dass sie die Bedeutung eines rechtzeitigen L2-Erwerbs – am besten im Kindergartenalter – unterstreichen. Die Neuroplastizität des kindlichen Gehirns scheint ein ressourcenschonendes Sprachenlernen zu gewährleisten.

„Alles spricht dafür, dass durch einen früheren Erwerbsbeginn, etwa im frühen Kindergartenalter, der Erwerb der Mehrsprachigkeit bedeutend erleichtert werden könnte“ (Meisel 2007, 111).

Nachdem davon ausgegangen werden kann, dass die sprachliche Frühförderung im Kindergartenalter eine maßgebende Rolle beim Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen spielt, sollen nun erste Überlegungen zum Sprachenlernen im multilingualen Kindergarten angestellt werden. Die Effektivität des Sprachenlernens hängt dabei vermutlich weniger vom idealen Zeitpunkt, als von optimalen Lernbedingungen ab. Infolgedessen gilt es zu fragen:

„How can one create an environment in which effective language learning can occur?“ (Stern 1976, 271 zit. nach Oksaar 2003, 61).

---

<sup>7</sup> Durch bildgebende Verfahren (Elektroenzephalogramme, Kernspintomografien) können die während des Sprachgebrauches aktivierten Gehirnareale identifiziert werden. Die Lokalisation als auch die Form der Aktivierungsmuster machen so die Verankerung von Sprachfunktionen und Sprachverarbeitung sichtbar. Die Befunde dienen u.a. der Vergleichbarkeit unterschiedlicher Erwerbstypen.

## 2.2 Der Kindergarten als mehrsprachige Lebenswelt

Gerade in Ballungszentren wächst ein stetig steigender Anteil von Kindern zwei- oder mehrsprachig auf. Viele dieser Heranwachsenden (oder zumindest ihre Eltern) wurden in einem anderen Land als Österreich geboren und sprechen häufig eine andere Erstsprache als Deutsch. Es kann davon ausgegangen werden, dass die sprachliche Lebenswelt im Wiener Kindergarten eine mehrsprachige ist.

„Die Vorstellung vom *monolingualen* Menschen ist also auch schon für die frühe Kindheit keine besonders nützliche Fiktion“ (Tracy 2007, 87).

Zahlreiche Kinder sind beim Kindergarteneintritt nicht nur erstmals mit dem Erleben von Trennung, sondern zudem häufig das erste Mal mit der Zweitsprache Deutsch konfrontiert. Diese ist für das alltägliche Zurechtkommen in der neuen Umgebung jedoch entscheidend, schließlich ist sprachliches Verstehen und Sichausdrückenkönnen „bereits im Kindergarten eine wichtige Voraussetzung für selbständiges Verhalten, eine aktive Beteiligung an der Gestaltung des Alltags und an wichtigen Lernerfahrungen“ (Jampert 2002, 12). Hier wird deutlich, welchen großen Stellenwert fundierte Konzepte zur Erweiterung der Sprachhandlungskompetenz im mehrsprachigen Kindergarten haben.

„Um die deutsche Sprache für ihre differenzierten Bedürfnisse als Mittel einsetzen zu können ..., sind die Kinder auf ein sprachförderndes Umfeld im Kindergarten angewiesen. Wichtig ist für sie eine Umgebung, die ihnen in differenzierter Weise Anregung gibt, sich ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend auszudrücken ... sowie Anregungen bereithält, Sprache in neuen Funktionen und Zusammenhängen kennenzulernen und auszuprobieren“ (Jampert 2002, 16).

Grundsätzlich sind die Bedingungen für das Sprachenlernen im Kindergartenalter als durchaus günstig anzusehen. Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass „Kinder, die im Alter von drei bis vier Jahren zum ersten Mal in intensiven Kontakt mit dem Deutschen treten, die wichtigsten morphosyntaktischen Eigenschaften deutscher Sätze (syntaktische Baupläne, Subjekt-Verb-Kongruenz) bereits innerhalb eines halben Jahres erschließen können. Damit können sie sehr gut mit L1-Kindern mithalten ...“ (Thoma, Tracy 2007, 73f.). Diese allgemeine Begabung der Heranwachsenden zur Mehrsprachigkeit gilt es demnach so früh als möglich durch entsprechende Erwerbsbedingungen zu unterstützen.

Durch eine gezielte, kindgerechte Sprachförderung könne das zweisprachig aufwachsende Kind auf diesem Wege zu einer umfassenden Kommunikationsfähigkeit in Erst- sowie Zweitsprache gelangen. Die Fähigkeit des Individuums zur Mehrsprachigkeit sei durch ein ausreichendes, abwechslungsreiches Sprachangebot am besten entfaltbar (Tracy 2007, 87f.).

„Für die erfolgreiche Mehrsprachigkeit bedarf es keines monolingualen Sprungbretts, sondern eines kontinuierlichen, intensiven und vielfältigen Sprachangebots in der beteiligten Sprache“ (Tracy 2007, 87).

Da der Spracherwerbsverlauf maßgeblich von der Qualität als auch Quantität des sprachlichen Inputs abhängt, muss der Planung sowie Gestaltung von Sprachbildungsmaßnahmen oberste Priorität zugeschrieben werden. Demgemäß folgt im Weiteren eine Auseinandersetzung mit den Grundprinzipien einer kindgerechten Förderung.

### **2.2.1 Grundlagen einer kindgerechten, handlungsorientierten Sprachförderung**

Sprachfördernde Maßnahmen können nach Apeltauer wie folgt definiert werden:

„Sprachfördernde Maßnahmen werden konzipiert, um Kinder mit Migrationshintergrund, die über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen, sowie deutsche Kinder aus anregungsarmen Familienverhältnissen in ihrer sprachlichen Entwicklung anzuregen und sie schulfähig zu machen“ (ebd. 2008, 128).

Wesentlich hierbei erscheint, dass dem Kind im Rahmen von Förderprogrammen kein Gefühl eines sprachlichen Mangels bzw. Defizits vermittelt werden darf. Der Lernende solle sich stets als autonom und kompetent erleben können, dies würde auch zu einem positiven Selbstkonzept beitragen. Allgemein ist eine problemzentrierte Diskussion um Mehrsprachigkeit sowie die damit verbundenen Sprachförderkonzepte zu vermeiden (Jampert 2002, 53ff.).

Vielmehr sollten Kindergartenkinder in ihrer multilingualen Kompetenz gestärkt werden. Es gilt, einen positiven Bezug zur mehrsprachigen Lebenswelt aufzubauen und kindlichen Ausdruck sowie Selbstdarstellung zu fördern (ebd., 130; Ringler 2004, 14ff.). Sprachliche Bildung dient damit allen Kindern einer Kindertageseinrichtung, da sie die Entwicklung der Persönlichkeit fördert und eine aktive Teilhabe an sozialen Prozessen unterstützt oder gar erst ermöglicht. Gleichzeitig stellt die ausgebildete Sprachkompetenz eine wesentliche Grundlage für die weitere Bildungslaufbahn dar. Nauwerck konstatiert, dass „der Kindergarten der künftigen Generation den Weg, sich in einer sprachenteiligen Gesellschaft zurechtzufinden“, ebnet (ebd. 2005, 76).

### 2.2.1.1 Aufgaben und Ziele

Die Lernvoraussetzungen zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder sind beim Kindertarteneintritt – wie zu erwarten – äußerst unterschiedlich. Die differenten sprachlichen Eingangsvoraussetzungen müssen im Rahmen der Sprachbildung Berücksichtigung finden. Spracherziehung sollte demnach nicht nur als Zusatzangebot des Kindertartens gesehen werden, sondern vielmehr als grundlegende pädagogische Aufgabe im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung des Kindertartenskindes gelten (Zehnbauer, Jampert 2007, 33ff.).

Mannhard und Braun (2008, 23) betrachten Sprachbildung dementsprechend als „Querschnittsaufgabe“, welche sich durch alle Bereiche der täglichen Arbeit zieht und von pädagogischen Fachkräften sorgsam begleitet und beobachtet werden muss. Als Ziele für das Entwicklungs- und Bildungsfeld Sprache gelten insbesondere

- die kontinuierliche Erweiterung der nonverbalen sowie verbalen Ausdrucksfähigkeit,
- das Nutzen von Sprache, um mit anderen in Interaktion zu treten und die eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu kommunizieren,
- der Erwerb der Zielsprache Deutsch in einem wertschätzenden Umfeld, welches Mehrsprachigkeit als Ressource anerkennt (ebd., 26).

Götte (2007, 17f.), welche dem Spiel eine zentrale Rolle in einer ganzheitlichen Sprachförderung zuschreibt, formuliert nachstehende Lernziele:

- „1) Die Kinder sollen lernen, mit anderen Menschen zurechtzukommen.

Dazu müssen sie

- klar und verständlich artikulieren können,
- über einen großen Wortschatz verfügen, ...
- zuhören und verstehen,
- Gestik und Mimik deuten,
- sich in andere Menschen hineindenken,
- fragen, bitten, erzählen, erklären, ...
- gemeinsam planen, sich bei Arbeit und Spiel verständigen,
- Rollenspiele beherrschen.

- 2) Die Kinder sollen lernen, mit Sachen und Sachverhalten zurechtzukommen.

Dazu müssen sie

- was ihnen begegnet, benennen und in ein Begriffssystem einordnen, ...
- Zusammenhänge, Verhältnisse, Beziehungen, Ursachen und Wirkungen verstehen und darlegen, ...
- Zweck der Schriftzeichen, Ziffern und Symbole verstehen können.

- 3) Die Kinder sollen lernen, mit sich selbst zurechtzukommen.

Dazu müssen sie

- den eigenen Standpunkt wahrnehmen und eine eigene Meinung formulieren können, ... “ (ebd.).

Knapp et al. (2010, 92f.) sehen das allgemeine Ziel der Sprachförderung vor allem in der Steigerung der sprachlichen Kompetenz in der deutschen Sprache, um gleichberechtigte Bildungschancen für alle Kinder gewährleisten zu können. Dabei gelte es, präzise Teilziele für einzelne Kindergartenkinder bzw. Gruppen zu formulieren, da dies die konkrete Planung sprachfördernder Maßnahmen als auch deren Überprüfbarkeit erst ermögliche. Als Orientierungshilfe dienen Sprachstandserhebungen<sup>8</sup>, welche den sprachlichen Entwicklungsstand analysieren und eine Basis für professionelles, pädagogisches Handeln darstellen. Schließlich sei eine Unterstützung der Sprachentwicklung nur unter der Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen zielführend (ebd., 53ff.).

Sevinç (2011, 267) zufolge muss der Integration der jeweiligen Erstsprache der Kinder in den Kiga-Alltag eine wesentliche Rolle zugesprochen werden. Dabei ist es sicherlich nicht Sinn und Zweck der Sprachförderung, alle im Kindergarten gesprochenen Sprachen zum Lerngegenstand zu machen. Vielmehr solle der mehrsprachigen Lebenssituation der Heranwachsenden Raum gegeben werden. Frei nach dem Motto „(Mit-)Sprache erwünscht“ müssen Eltern, als Experten ihrer eigenen Kinder und Natives der Familiensprache(n), in die Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit miteinbezogen werden. Es gelte, deren positive Einstellung gegenüber der Erstsprache sowie der Zweitsprache zu erwirken (ebd.).

Eine wesentliche Aufgabenstellung im mehrsprachigen Kindergartenalltag sei es überdies, Symbolkompetenz sowie Perspektivenvielfalt (auch als Grundlage für Literalität, den Zugang zur Buch- und Schriftkultur) vorzubereiten. So scheint es entscheidend, „möglichst früh *quersprachige* Fähigkeiten anzubahnen, das heißt: die Bereitschaft zu fördern, symbolische Mittel miteinander zu vergleichen, ineinander zu übersetzen, gegenseitiges Verstehen auszuhandeln, also *durch Sprache hindurch* kommunikativ zu handeln“ (List 2007, 31).

### 2.2.1.2 Konzepte und Methoden

Die Komplexität von Sprache sowie Sprachentwicklung bzw. -erwerb zeigt sich unter anderem anhand der unübersichtlich gewordenen Vielzahl von Sprachförderkonzepten. Pädagogische Fachkräfte als auch politische Träger stehen nach Jampert et al. (2007, 12) aktuell vor dem Problem, „sich in diesem ‚Angebotsdschungel‘ zurechtzufinden und

---

<sup>8</sup> Grundsätzlich erheben standardisierte Sprachstandserhebungen (bspw. SISMIK, HAVAS 5) unterschiedliche Bereiche sprachlicher Kompetenzen (Phonologische Ebene, Lexikalische Ebene, Syntaktisch-morphologische Ebene und Pragmatisch-kommunikative Ebene). Im Wesentlichen handelt es sich um Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Fragebögen, Einschätzskalen sowie Testverfahren (Knapp et al. 2010, 53ff.).

Maßnahmen und Projekte herauszufiltern, die den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder angemessen sind und weder zu speziell noch zu beliebig das Anliegen verfolgen, diese in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen“. Auch Thiersch (2007, 9) warnt in diesem Zusammenhang vor einem „vorschnellen Aktionismus“ und fordert „sorgsame pädagogische und auch linguistische Reflexionen, auf deren Grundlage die weitere Entwicklung der Sprachförderung im Kindergarten gestaltet wird“.

Die mitunter differenten Konzepte und methodischen Zugangsweisen können zum Teil auf die unterschiedlichen fachlichen Ausgangslagen von Pädagogik, Sprachwissenschaft sowie Psychologie zurückgeführt werden. Während elementar-pädagogische Angebote die Ganzheitlichkeit der kindlichen Entwicklung und das situative Unterstützen der kommunikativen Fähigkeiten im Alltag betonen, fokussieren Ansätze aus der Sprachwissenschaft vermehrt sprachstrukturelle, grammatikalische Aspekte (Jampert et al. 2007, 302).

Demzufolge werden auch durchaus kontroversielle Debatten um das natürliche Lernen von Sprache im Handlungskontext sowie den gesteuerten Spracherwerb in inszenierten Sprachlernsituationen geführt. Die Bedeutung der Freiwilligkeit und Eigenaktivität des Kindes beim Lernen stehe jedoch nicht unmittelbar in einem Widerspruch zu strukturierten Angeboten von pädagogischen Fachkräften (Knapp et al. 2010, 94f.).

„So besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass ein kompetenter Gebrauch der Erstsprache eine wichtige Voraussetzung für den Zweitspracherwerb ist. Das ist aber kein Argument dagegen, die Sprachentwicklung auch mit strukturierten Verfahren zu unterstützen. Andererseits wird allgemein die Bedeutung der Einbindung von Lernprozessen in die Alltagswelt der Kinder hervorgehoben. Das spricht klar gegen ein kontextfreies Training von isolierten Fähigkeiten, nicht aber gegen eine an Entwicklungsverläufen orientierte Gestaltung von Bildungs- und Lernmöglichkeiten“ (Leu 2007, 23).

Um optimale Spracherwerbsbedingungen für das Kindergartenkind zu schaffen, bedürfen Sprachbildungsmaßnahmen umso mehr einer wissenschaftlichen Fundierung, die eine Zusammenarbeit von Pädagogen, Linguisten, Psychologen und Didaktikern voraussetzen. Sprachbildung sollte dabei als kooperativer Prozess zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen verstanden werden, der – ausgehend vom lernenden Individuum und seinen spezifischen Bedürfnissen – die kindliche Eigenmotivation und Selbstbildung anregt (Nauwerck 2005, 76f.).

In diesem Zusammenhang lässt sich nun vermuten, dass der Einsatz von Aufgaben mit Spielcharakter, welcher den kindlichen Bedürfnissen nach Selbstbestimmung und Handlungsorientierung Rechnung trägt, auch einen Beitrag zu einem gelungenen Erst- als

auch Zweitspracherwerb liefert. In der Studie „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ untersuchten Knapp et al. (2010, 17ff.) den Aufbau sowie die Gestaltung von inszenierten Sprachfördereinheiten im Kindergartenalltag. Mittels Beobachtungen sowie Videoanalysen konnte festgestellt werden, dass spielerische Aktivitäten einen zentralen Stellenwert in gelenkten bzw. didaktisch-strukturierten Sprachlernsituationen einnehmen.

„Was wird aber am häufigsten in der Sprachförderung gemacht? Es sind Aufgaben mit Spielcharakter, die etwa ein Viertel der Zeit der Sprachförderung ausmachen“ (ebd., 19).

Die folgende Graphik dient einer besseren Veranschaulichung:

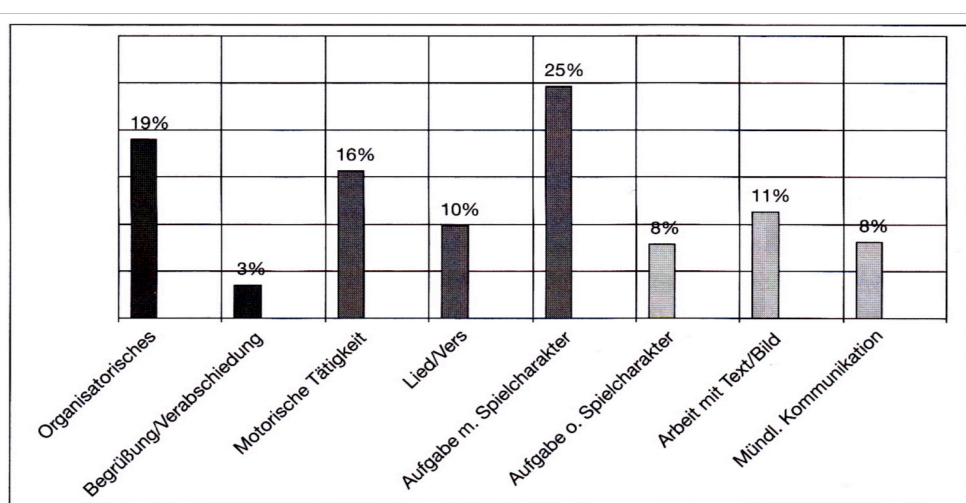


Abbildung 1: Gruppen von Aktivitäten

(Quelle: Ricarda Brede et al. 2009 in Knapp et al. 2010, 20, Abb. 7)

Werden die Aufgaben mit Spielcharakter mit den motorischen Tätigkeiten sowie Liedern und Versen (als rhythmische Formen von Sprachspielen) zusammengefasst, nehmen sie gar 51 Prozent der Sprachförderzeit ein. Das Ergebnis könnte dahingehend interpretiert werden, dass der Erwerb von Sprachkompetenzen in einer Lernumgebung, welche sich durch Spiel, Bewegung und Musik charakterisieren lässt, begünstigt wird. Es scheint naheliegend, dass spielerisches Probehandeln ein altersadäquates Üben von Wortschatz und sprachlichen Strukturen ermöglicht.



### 2.2.1.3 *Förderliche Rahmenbedingungen beim Sprachenlernen*

Wie bereits erwähnt, sollte sprachliche Bildung und Förderung in das Alltagsgeschehen des Kindergartens integriert werden. Nach Jampert (2002, 18) gilt es, Sprachkompetenzen vor allem in einem „situations- und handlungsorientierten Kontext“ zu entwickeln und zu fördern. Demgemäß können die vielen natürlichen Gelegenheiten im Kiga aufgegriffen und als Gesprächsanlässe effizient genutzt werden. Die Heranwachsenden sollen animiert werden, „ihre Wünsche und Bedürfnisse, ihre Gedanken und Gefühle, Erlebnisse und Konflikte sprachlich zum Ausdruck zu bringen“ (Maier 1999 zit. nach Nauwerck 2005, 69).

Dabei sei es hilfreich eine Umgebung zu schaffen, in der das Kind für sein Sein und (sprachliches) Handeln stets Anerkennung erfährt und Selbstvertrauen aufbauen kann. Schließlich spielen psychosoziale sowie affektive Aspekte beim Spracherwerb eine tragende Rolle. Gefühle der Verlegenheit und der Repression führen hingegen nicht selten zu einer Abwehrhaltung, die eine Sprachverarbeitung beeinträchtigt, wenn nicht gar verunmöglicht (Sevinç 2011, 268). Wird das Kind nun aber mit all seinen Bedürfnissen und Gefühlen in der neuen Umgebung gehalten, erfährt es Wertschätzung und Unterstützung, so wird es Vertrauen fassen und Kommunikation aufnehmen (Gasteiger-Klicpera 2010, 209f.).

Apeltauer (1987, 30) verdeutlicht dies folgendermaßen:

„Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Tätigkeit des Zweitspracherwerbs (bzw. des Lernens einer Zweitsprache) immer mit starken Emotionen verbunden ist, im günstigsten Falle mit einer Erhöhung des Selbstwertgefühls und persönlicher Bereicherung, im ungünstigsten Falle mit Hemmungen, Unsicherheiten und dem Gefühl des Versagens, und daß diese Emotionen für den Verlauf und den Erfolg des Zweitspracherwerbs von erheblicher Bedeutung sind“.

Montanari (2008, 97) stellt dazu die Formel „Lernen = Angebot plus Gefühl“ auf. In diesem Zusammenhang nehme die positiv besetzte Beziehung zwischen Kindergartenkind und Pädagogin eine Schlüsselrolle in der Spracherziehung ein. Eine emotional tragfähige Bindungsbeziehung könne die Sprachentwicklung maßgeblich vorantreiben. Hierbei müsse auf die besondere Bedeutung der Feinfühligkeit der Bezugsperson hingewiesen werden, welche ein individuelles Eingehen auf das jeweilige kindliche Sprachstandsniveau erst ermögliche (Gasteiger-Klicpera 2010, 205, 209f.).

Bruner (1987) verwendet hierfür den Begriff „Feinabstimmung“, der einerseits die Anpassung an die sprachliche Entwicklungsstufe des Kindes meint und andererseits die sukzessive Erweiterung des sprachlichen Ausdrucks miteinschließt. So sei es durchaus förderlich, einen „sanften Druck“ auf den Lernenden auszuüben, fortgeschrittenere

Sprachformen, die einmal richtig angewendet wurden, auch in weiterer Folge zu verwenden. Dies erhöhe sowohl die Sprachaufmerksamkeit als auch die sprachliche Kreativität (Bruner 1987, 32f., 82; siehe dazu auch Kap. 4.1.3).

Nauwerck (2005, 82) gibt ferner zu bedenken, dass das sich bildende Kind eine sich bildende Pädagogin benötige. Im Sinne einer besseren Qualifizierung bzw. Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte müssen demzufolge vorbereitende und begleitende Schulungen sowie Fortbildungen ermöglicht werden, die darüber hinaus zur Reflexion des eigenen Sprach(lehr)verhaltens anregen. Die Weiterbildungsmaßnahmen sollten linguistische als auch entwicklungspsychologische Kenntnisse vermitteln und zudem didaktische Elemente (bspw. Spiele) zur Strukturierung der Sprachfördermaßnahmen entwickeln (Thiersch 2007, 23).

Der Zweitspracherwerb im Kindesalter sei zudem stark von Integrations- und Kommunikationsbedürfnissen motiviert. Junge Lerner verfolgen zumeist das Ziel einer sozialen als auch sprachlichen Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen, welche im Rahmen von Sprachbildungsmaßnahmen unterstützt werden soll.

„Kinder wollen miteinander spielen und sie wollen sich unterhalten, die Peers sind als Kommunikationspartner sehr bedeutsam. Kinder sind motiviert, die deutsche Sprache zu lernen, damit sie sich mit ihren Freunden und Spielkameraden verständigen können. Damit Spielkameraden zu Freunden werden können, ist ein gewisses Maß an sprachlicher Verständigung nötig“ (ebd., 21).

Die Kommunikation der Peers im Kindergartenalter sei dabei noch sehr auf den jeweiligen Kontext und die damit verbundenen Handlungen bezogen. Gesprächsanlässe unter den Peers könnten bspw. durch das Initiieren gemeinsamer Spielhandlungen geschaffen bzw. unterstützt werden (ebd., 22).

Dies ließe sich auch durch eine entsprechende Gestaltung der Gruppenräumlichkeiten verwirklichen. Eine Unterteilung des Raumes in verschiedene, flexible Landschaften und Spielhandlungsräume biete zahlreiche sprachanregende Impulse. „Über ein gezieltes Arrangement der Umgebung können Entwicklungsimpulse gezielt, vorstrukturiert und für das Kind im Erleben eigenaktiv inszeniert werden“ (Mannhard, Braun 2008, 64). Die unterschiedlichen Bereiche und Nischen könnten von den Kindern alleine, im Freispiel oder auch in didaktisch-strukturierten Sprachlernsituationen mit der Pädagogin genutzt werden. Zusätzlich angebotene gelenkte Sprachfördermaßnahmen sollten regelmäßig stattfinden und möglichst an die Konzentrationsspannen der Kindergartenkinder angepasst werden. Die Arbeit in einer Kleingruppe scheint insofern förderlich, als sie das spontane Eingehen auf individuelle Bedürfnisse erlaube (Ringler 2004, 20).

## 2.3 Zusammenfassung

Wie aufgezeigt wurde, stellt der Spracherwerb eine komplexe, vielschichtige Entwicklungsaufgabe des Kindes dar und kann als wesentliche Voraussetzung für den Eintritt in die jeweilige Sprachengemeinschaft gelten. Die Erwerbsaufgabe umfasst dabei unterschiedliche Sprachbereiche (Phonologie, Lexik, Semantik, Morphologie, Syntax sowie Pragmatik), die sowohl beim Erst- als auch Zweitsprachenlernen eine Rolle spielen.

In einer zunehmend multilingualen Gesellschaft entspricht Mehrsprachigkeit längst der Realität. Zwei- und Mehrsprachigkeit sollte nicht als Mangel oder Defizit gesehen werden, sondern stellt eine persönliche (als auch gesellschaftliche) Ressource des Heranwachsenden dar. So konnte festgestellt werden, dass frühe Zweitsprachenlerner über ein höheres metalinguistisches Bewusstsein, eine gesteigerte verbale Ausdruckskraft sowie flexiblere Sprachverarbeitungsmechanismen im Gehirn verfügen.

Dem Kindergarten als Ort frühkindlicher Bildung wächst folglich eine Reihe neuer Aufgaben im Rahmen der Sprachbildung zu. Sprachförderung sollte keineswegs als isoliertes Sprach(en)training missverstanden werden, sondern optimalerweise für alle Kinder in natürlichen, handlungsorientierten Alltagssituationen erfolgen. Besondere Bedeutung kann hierbei einer wertschätzenden Haltung gegenüber der Erstsprache, der feinfühligem Sprachanregung durch die Kindergartenpädagogin sowie vielfältigen (spielerischen) Sprachangeboten zugesprochen werden. Durch eine ganzheitliche und kindgerechte Spracherziehung kann das Kindergartenkind zu einer umfassenden Sprachkompetenz in Erst- respektive Zweitsprache gelangen, welche wiederum maßgebend für den weiteren Bildungsverlauf ist.



### **3 Zur Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung**

Das nachstehende Kapitel befasst sich mit dem Spiel als zentraler Tätigkeitsform des Kindesalters. Vorab erfolgt eine Annäherung an den Spielbegriff. Daran anschließend findet sich ein Überblick über die wichtigsten Spieltheorien, um diese im Rahmen meiner geplanten Literaturanalyse besser identifizieren zu können. Sodann werden Formen des Kinderspiels in ihrer Entwicklungsreihenfolge dargestellt und näher beleuchtet. Dieses deshalb, weil die in der Analyse erwähnten Spielformen den Kategorien Sensorisches Spiel, Konstruktionsspiel, Symbolspiel, Rollenspiel und Regelspiel zugeordnet werden. Gleichzeitig lässt sich bereits in einer ersten Auseinandersetzung mit Rollen- oder Regelspielen die besondere Bedeutung der Sprache für die Spielplanung und -steuerung erkennen.

Weiters soll das Verhältnis von kindlichem Spielen und Lernen näher betrachtet werden, wobei die Problematik einer möglichen Instrumentalisierung des Spiels aufgegriffen wird. Abschließend werden methodisch-didaktische Überlegungen zur Spielförderung im Elementarbereich angestellt. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, wie Spielsituationen gestaltet werden sollten, damit eine Spiel- und (Sprach-)Entwicklungsförderung gewährleistet werden kann.

#### **3.1 Annäherung an den Spielbegriff**

„Nichts scheint einfacher und selbstverständlicher zu sein als zu spielen. Spiel zu definieren ist dagegen eine kaum zu meisternde Aufgabe. Das Wort *Spiel* ist ein täuschend einfacher Begriff, der aber ein Konglomerat unterschiedlicher Bedeutungen symbolisiert ...“ (Papoušek 2003, 17).

Eine universelle Bezugnahme oder Definition des Phänomen Spiels scheint demgemäß weder möglich, noch sinnvoll. Infolgedessen soll der Versuch unternommen werden, das Spiel anhand seiner Bedeutung für das kindliche Erleben und Lernen zu explizieren.

Auch Einsiedler (1999, 14f.) verwehrt sich in seinem Werk *„Das Spiel der Kinder“* gegen eine Einordnung bzw. Klassifizierung des Spiels mittels Definitionsmerkmalen, da unterschiedliche Spielformen (siehe dazu Kap. 3.3) durchaus divergente Merkmale aufweisen könnten. Viel eher ließe sich das Spiel als vielgestaltige Betätigungsform mit unterschiedlichen Ausprägungen und Funktionen fassen.

Unter dem Kinderspiel subsumiert der Autor

- „ ... eine Handlung oder eine Geschehniskette oder eine Empfindung,
- die intrinsisch motiviert ist / durch freie Wahl zustande kommt,
  - die stärker auf den Spielprozess als auf ein Spielergebnis gerichtet ist (Mittel-vor-Zweck),
  - die von positiven Emotionen begleitet ist
  - und die im Sinne eines So-tun-als-ob von realen Lebensvollzügen abgesetzt ist“ (Einsiedler 1999, 15).

Nach Papoušek (2003, 29) kann davon ausgegangen werden, dass der gesunde Säugling „mit funktionsfähigen Phänomenen ausgestattet (ist; Anm. d. V.), die ihm erlauben, sich mit der belebten und unbelebten Umwelt vertraut zu machen, Zusammenhänge zwischen seinem eigenen Verhalten und Ereignissen in der Umwelt herauszufinden und Regelmäßigkeiten, Voraussagbares zu entdecken“.

Motiviert sei die Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt durch Neugierde bzw. Erkundungsdrang und um ihrer selbst willen. Das Spiel bediene dabei das lustvolle Spannungsbedürfnis des Individuums. Im „Aktivierungszirkel“ des Spiels würde durch neue, überraschende und ungewisse Momente Spannung aufgebaut und wieder zur Erleichterung gebracht. Charakteristisch seien zudem die zahlreichen, teils ritualisierten Wiederholungen (Heckhausen 1973 zit. nach Fritz 1993, 20f.).

Papoušek (2003, 32) führt weiter aus, dass mit zunehmenden Erfahrungen und Kenntnissen des Kindes auch die Spielverläufe komplexer werden. Variationen und Verfremdungen eröffnen erweiterte Erfahrungsbereiche „von lustvoll erlebter Spannung und ein weites Feld von Kreativität, neuen Entdeckungen, Problemlösungen, humorvollen Überraschungen und fortschreitenden Erkenntnissen ...“ (ebd.). So gesehen bieten die unendlichen Variationsmöglichkeiten des Spiels großes Lern- und Entwicklungspotential für das Kind. Fähigkeiten und Fertigkeiten können erprobt und Vorstellungen von Zusammenhängen sowie Strategien zur Problembewältigung entwickelt werden.

Der offene und unverbindliche Charakter des Spiels ermögliche zudem die schrittweise Aneignung als auch Veränderung von Realität. Fritz (1993, 17) beschreibt das Spiel als „Hüllschicht“ bzw. Übergangsraum zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit:

„Diese Hüllschicht, der Raum des Spiels, bildet ein Reservoir an locker gefügten Potentialitäten, an Möglichkeiten, die realisiert werden *können*: Wirklichkeitsauffassungen, Wertvorstellungen, Handlungsbereitschaften. Indem das Kind spielt, lernt es primär nicht etwas für die ‚ernsthafte‘ Wirklichkeit, sondern vergrößert den Bereich seiner Möglichkeiten: Es erspielt, was alles sein *kann*“ (ebd.).

Schließlich können im Spiel erlernte Verhaltensmuster in reale Zusammenhänge übertragen werden. Bear (1996, 8) bringt dies wie folgt auf den Punkt: „Im Spiel kokettiert die Wirklichkeit mit unerfüllten Sehnsüchten“.

Impulse für die jeweiligen Spielhandlungen würden sowohl von der Außen- als auch Innenwelt des Spielenden bestimmt. So finde im Spiel Ausdruck sowie Verarbeitung des inneren Erlebens statt. Psychoanalytisch betrachtet bietet das Spiel die Möglichkeit, lustvolle als auch unlustvolle Gefühle sowie spannungsgeladene Momente darzustellen und zu bearbeiten (Fritz 1993, 22; siehe dazu auch Kap. 3.2, Psychoanalytische Spieltheorie). Im Spiel selbst spiegle sich jedoch nicht nur die Innenwelt des Spielenden, sondern auch die (gesellschaftliche) Außenwelt. So soll und kann das Spiel nicht losgelöst vom kulturellen Hintergrund sowie den gesellschaftlichen Einflüssen betrachtet werden (ebd., 24ff.).

## 3.2 Theorien des Spiels

Was Kinder im Spiel(en) erfahren und lernen, lässt sich nicht so einfach „auf rasche und handliche Formeln bringen“ (Flitner 2009, 9). In der systematischen, theoretischen Auseinandersetzung kommen mehrere Betrachtungs- und Denkweisen zum Tragen. Die unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionen richten ihren Fokus dabei auf jeweils andere Dimensionen im Spiel. So wurde das Spiel u.a. von einem phänomenologischen, entwicklungspsychologischen, psychoanalytischen und sozialisationstheoretischen Blickwinkel aus betrachtet und analysiert. Im Folgenden sollen die genannten Ansätze näher ausgeführt werden, wobei insbesondere auf entwicklungspsychologische sowie psychoanalytische Theorien des Spiels eingegangen wird. Dieses deshalb, weil sie die Bedeutung des Spiels für die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes unterstreichen und dies relevant für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Spiel und Sprachentwicklung bzw. -erwerb scheint.

- *Phänomenologische Spieltheorie*

Der phänomenologische Ansatz besagt, dass Phänomene keiner expliziten Begründung mehr bedürfen, sobald sie ursprünglich sind. Es wird demzufolge nicht danach gefragt, warum das Individuum spielt, sondern dies wird als gegebenes „Urphänomen“ vorausgesetzt (Flitner 2009, 24, 27f.).

„Die phänomenologische Betrachtungsweise geht davon aus, daß die Erscheinungen selber ‚sprechen‘, daß also die Deutung sich nur behutsam den beobachteten Erscheinungen unterzuordnen und ihre eigenen Strukturen hervorzuheben brauche“ (ebd., 24).

Demgemäß wird das Phänomen Spiel durch die Frage nach seinen Wesens- und Strukturmerkmalen zu beschreiben versucht. Scheuerl (1975), der die Spielerscheinung als „eine Bewegungsform von besonderer Ablaufsgestalt“ (ebd., 202) definiert, postuliert sechs Grundmerkmale des Spiels: die Freiheitstendenz, die Verselbständigung als scheinbares Schweben außerhalb der Realität, die innere Geschlossenheit, die Spannung, die innere Unendlichkeit und die unmittelbare Gegenwärtigkeit (ebd., 203ff.);

- *Entwicklungspsychologische, kognitive Spieltheorie*

Vertreter dieser Theorie bemühen sich, die Zusammenhänge zwischen Spiel und kognitiver Entwicklung sowie der Entwicklung der Lernfähigkeit aufzuzeigen. Ziel ist es, Spiele als „lerntheoretisch beschreibbare Akte zu erklären“ (Flitner 2009, 49).

Jean Piaget, dessen theoretische Ausführungen zur Symbolik und zu den Regeln des Kinderspiels in Verbindung zu seiner Theorie der kognitiven Entwicklung zu sehen sind, betont den assimilativen<sup>9</sup> Aspekt des Spiels. Das Spiel trage als Medium bzw. Technik zur Eroberung der Umwelt bei. So hätten frühe Übungsspiele die Funktion, sensomotorische Verhaltensschemata einzuüben. Das Symbolspiel setze bereits die Vorstellung von Gegenständen sowie Aktionen voraus, und das Regelspiel verlange soziale Vereinbarungen (Oerter 2002, 223; Flitner 2009, 59ff.). Kritisiert werden kann, dass Piaget das Kinderspiel als Vehikel im Prozess der Intelligenzentwicklung ansieht und schöpferische, kreative Momente im Spiel ausspart (Flitner 2009, 63).

Entwicklungspsychologische Überlegungen zum kindlichen Spiel betonen überdies motivationspsychologische Aspekte, wobei insbesondere das Neugier- und Explorationsverhalten des Kindes herausgestellt wird:

„Spielen und Explorieren gehören offensichtlich eng zusammen, beides sind aus sich heraus motivierte Aktivitäten. Beides liegt in der Nähe oder jedenfalls in einer hohen Korrelation zur allgemeinen Informationssuche, zu einem generellen Neuigkeitsbedürfnis des kindlichen Organismus“ (ebd., 51).

In diesem Zusammenhang kann der Spannung im Spielgeschehen große Bedeutung zugeschrieben werden. So verortet Heckhausen die Triebkraft des Spiels in der „eigentümlichen lustvollen Spannung, die über das Spielen ausgebreitet ist“ (ebd. zit. nach Flitner 2009, 66). Ausschlaggebend sei der Neuheits- bzw. Überraschungsgehalt des Spiels, die Verwickeltheit des Kindes im Spielprozess sowie der scheinbar ungewisse Spielausgang (ebd., 68). Als Beispiel können Versteck- und Fangspiele angeführt werden.

---

<sup>9</sup> Piaget beschreibt die Intelligenzentwicklung mit Hilfe der Akkomodation und Assimilation. Während die Akkomodation für eine Anpassung an die äußere Welt steht, kann Assimilation als Einpassung des bereits Aufgenommenen in den kindlichen Organismus beschrieben werden (Flitner 2009, 59).



Maßgeblich beeinflusst würde die Spielmotivation zudem von der Verstärkung durch Mitspieler. Zuträglich seien eine vertraute Umgebung und damit verbundene Sicherheitsgefühle. Die Spielaktivität begünstige die kindliche Kombinationsfähigkeit und führe zur kreativen „Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten (Flitner 2009, 57f.).

- *Psychoanalytische Spieltheorie*

Der psychoanalytischen Betrachtungsweise folgend, ist das Kinderspiel „den Phantasieleistungen und damit den Ausdrucksformen des Unbewußten“ zuzuordnen (Flitner 2009, 71). Demgemäß wird das Kinderspiel als „für die psychische Entwicklung unentbehrlich und als eine Art Selbstregulierung des seelischen Gleichgewichts“ beschrieben (Kos-Robes 1980, 878 zit. nach Gartner 2004, 153). Dies entspricht der alten Lehre von der Katharsis, welche für eine Entlastung und Reinigung von Spannungszuständen steht. Beim freien Spiel könne das Kind Gefühltes und Erlebtes darstellen und be- bzw. verarbeiten (Flitner 2009, 71, 75).

Gartner (2004), welche sich eingehend mit psychoanalytischen Ausführungen zahlreicher Autoren auseinandersetzte, identifizierte vier Vorgänge bzw. Mechanismen, die für eine Verarbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel als relevant beschrieben wurden:

- Übergang von Passivität zu Aktivität:* Im Spiel erfahre sich das Kind als aktiv und thematisiere unlustvolle Eindrücke sowie leidvoll Erlebtes. In der aktiven Wiederholung suche es, die passiv geduldete, überwältigende Situation seelisch handhabbar zu machen, sodass diese in die psychische Struktur integriert werden kann. Nicht selten komme es hierbei auch zur Identifizierung mit dem Angstobjekt (bspw. wird die Rolle des Angreifers, des Arztes, etc. übernommen). Im Zuge des Spielprozesses mache das Kind neue Erfahrungen und erprobe unterschiedliche Verhaltensweisen (ebd., 157ff.).
- Abreagieren:* Dem Kinderspiel kann weiters die Funktion der emotionalen Abfuhr zugeschrieben werden. Unterdrückte Affekte können ausgelebt und abgeführt werden, ohne dass diese dem Bewusstsein zugeführt werden müssen (ebd., 160f.).
- Transformation von Unlust in Lust:* Überdies biete das Spiel die Möglichkeit, Unlustvolles in Lust umzuwandeln. So würden Schwierigkeiten, Konflikte, der traurige Ausgang eines Erlebnisses durch gespielte Wunscherfüllungen in Lustvolles transformiert. Dabei stellten die Spielwiederholungen an sich bereits eine Lustquelle dar (ebd., 161ff.).
- Entwerfen: Modellsituation, Experimentieren und Antizipieren:* Im Spielen könne der Heranwachsende weiters antizipierende Modellsituationen entwerfen, in deren Rahmen er experimentieren und probehandeln kann. Die gespielten Lösungs-

entwürfe schulen schöpferische und kreative Fähigkeiten (Gartner 2004, 163f., 169).

Die Schilderungen verdeutlichen, welch großen Stellenwert dem Spiel im Rahmen der emotionalen Entwicklung des Heranwachsenden beizumessen ist. Spielend kann sich das Kind von seinen Spannungen, Ängsten sowie bedrohlichen Eindrücken befreien, neue Entwürfe erarbeiten und unterschiedliche Verhaltensweisen erproben. Dieses Potential macht sich auch die wohl bedeutendste Therapieform des Kindesalters, die Spieltherapie, zunutze.

- *Sozialisationstheoretische Spieltheorie*

Unter der sozialisationstheoretischen Betrachtungsweise werden sozialpsychologische, rollentheoretische, interaktionistische sowie systematisch-ökologische Ansätze des Spiels subsumiert. Diese weisen darauf hin, dass Spielformen die jeweilige Kultur, die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit mit tradierten Normen und Werten, spiegeln. Die Spieltätigkeit als solche bereite auf Erwartungen und Ansprüche der Gesellschaft vor und nehme Einfluss auf den Sozialisierungsprozess. Da das Spiel als Sozialereignis gesehen wird, welches größtenteils auf Spielpartner angewiesen ist, wird davon ausgegangen, dass Spielen soziales Lernen vorantreibt und hilft, Sozialisationsdefizite zu kompensieren (Flitner 2009, 95f., 121ff.).

Spielen wird „als eine ‚Austauschbeziehung‘ angesehen, in der die Eltern nicht nur mit dem Kind zusammen spielen, sondern vor allem auch die Voraussetzungen schaffen für die Sicherheit, die es braucht, um sich auf Neues einzulassen“ (ebd., 123). In der geteilten Aufmerksamkeit erfahre der Heranwachsende Ermutigung und Anerkennung.

Im Kleinkindalter würden Spielgemeinschaften zum spontanen Mitmachen einladen. Dabei entstehe „eine Art Gruppensuggestion, die man zwar noch nicht als ein regelrechtes Miteinander, wohl aber als einen Sozialvorgang bezeichnen kann, von dem auch kleine Kinder schon mitgerissen werden“ (ebd., 97). Beispielhaft lassen sich etwa die frühen Kreis- und Reigenspiele nennen, wo kollektive Bewegung, Rhythmik und Gesang ineinanderfließen. Erst im Vorschulalter komme es zu einer Spielteilung durch Rollenspiele, welche die soziale Interaktion und den sprachlichen Austausch fördere und die Möglichkeit des Rollenhandelns und des Einübens eines Rollenrepertoires biete (ebd., 97, 104f.).

### **3.3 Formen des Kinderspiels**

Die Vielgestaltigkeit des Spiels wird auch an diversen Klassifizierungsversuchen von Spielformen ersichtlich. So werden Spiele u.a. ausgehend von der Entwicklung des Kindes, vom verwendeten Spielmaterial (bspw. Ballspiele, Kartenspiele), dem Spielort (bspw. Geländespiele, Spiele für drinnen), von Tätigkeiten bzw. Handlungstypen (bspw. Laufspiele) oder der Sozialform (bspw. Kreisspiele, Mannschaftsspiele) unterschieden, wobei die Einteilungen mitunter recht einseitig erfolgen (Fritz 1993, 49f.; Baer 1996, 35f.).

Für die vorliegende Arbeit erscheint die Orientierung am Entwicklungsmodell des Spiels sinnvoll, schließlich soll in weiterer Folge die Bedeutung des Spiels im Rahmen der kindlichen Sprachentwicklung untersucht werden.

#### **3.3.1 Spielentwicklung im Kindesalter**

Grundsätzlich unterliegt die Spieltätigkeit des Kindes einer kontinuierlichen Entwicklung. Im Nachstehenden werden die unterschiedlichen Formen des Spiels in ihrer Erwerbsreihenfolge beschrieben. Es soll jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine Spielform niemals gänzlich durch eine andere abgelöst bzw. ersetzt wird. So können einzelne Spielformen nebeneinander bestehen und ineinander überfließen.

„Die Entwicklung des Spiels ist also nicht von Anlagefaktoren abhängig, sondern von lebendigen Erfahrungen mit der Umwelt, in die das Kind seine sich langsam entfaltenden Fähigkeiten, seine Wünsche und Bedürfnisse einfädeln kann“ (Fritz 1993, 35).

##### **3.3.1.1 *Sensomotorische Spiele***

Oerter (2002, 223) und Fritz (1993, 36) gehen davon aus, dass zu Beginn der Spielentwicklung sensomotorische Spiele (auch Funktions- und Übungsspiele) stehen, welche durch einfache Handlungen, Freude an der Bewegung sowie zahlreiche Wiederholungen gekennzeichnet sind. Bereits der Säugling rudere mit seinen Armen sowie Beinen und beginne mit Mund sowie Händen sich selbst, seine Bezugspersonen und erste Gegenstände zu erforschen.

Als Basis für dieses erste spielerische Erkunden und Erforschen seiner Umwelt kann die Funktionslust gelten (Bühler 1972 zit. nach Wege, Wessel 2008, 26). Sind die Bewegungsformen im Säuglingsalter hauptsächlich körperbezogen und unabhängig vom Material, werden sie in der Regel mit Beginn des zweiten Lebensjahres auf Gegenstände der unmittelbaren Umgebung übertragen bzw. ausgeweitet. Dabei präge sich das Kleinkind „spezifische Eigenheiten wie Aussehen, Oberflächenbeschaffenheit, Geruch und Geschmack der Objekte ein“ (Wege, Wessel 2008, 26).

Wenngleich sensomotorische Spiele zu Beginn zweckfrei scheinen, versuche das Kind mit zunehmendem Alter Dinge in ihrer Beschaffenheit und Funktion näher zu durchschauen. Dabei würden erste Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, d.h. kausale Beziehungen, erfahren und verstanden (Fritz 1993, 26). Die wachsende Kombinationsfähigkeit und Geschicklichkeit führe schließlich dazu, dass im lustbetonten, explorierenden Hantieren mit Gegenständen zufällig Produkte entstehen, welche in weiterer Folge – auch durch den ermutigenden Zuspruch der Bezugspersonen – erneut hergestellt werden wollen. Dies stelle bereits das Übergangsstadium vom Funktions- zum Konstruktionsspiel dar (Wege, Wessel 2008, 27).

### **3.3.1.2 Konstruktionsspiele**

Wege und Wessel (2008, 27f.) zufolge ist das Konstruktionsspiel durch die Schaffenslust des Kindes geprägt. In einer ersten Experimentierphase würden aus unterschiedlichsten Rohmaterialien (Holzbausteine, Papier, Knete, etc.) Zufallsprodukte entstehen, die häufig willkürlich benannt und wieder verändert werden. Mit wachsender Vorstellungskraft und Kreativität beginne das Kleinkind – auch unter Einbezug der Bezugspersonen – seine Kreationen zu planen und gezielt umzusetzen.

Oerter (2002, 224) ergänzt, dass bei der Herstellung der Zielprodukte zunehmend „zwei Klassen von Gegenständen realitätskonform gehandhabt und aufeinander bezogen werden: Werkzeuge (Bleistift, Hammer, usw.) und Rohmaterial (Sand, Knete, usw.)“. In weiterer Folge zeigt der Autor einen Zusammenhang von Exploration sowie Konstruktion und ersten symbolhaften Spieltätigkeiten auf. So würden spielende Kinder in der Auseinandersetzung mit Gegenständen länger beim Spiel verweilen und nach einiger Zeit zum Symbolspiel wechseln.

Auch Wege und Wessel (2008, 29) führen an, dass sich Funktionsspiele im Kindergartenalter vermehrt zu Rollenspielen wandeln, so würden Werke geschaffen, die den Impuls für symbolhafte Handlungen geben.

### **3.3.1.3 Symbol- und Fiktionsspiele**

Nach Papoušek (2003, 38) entdeckt das heranwachsende Kind im Alter von 18 Monaten neben dem Funktions- und Konstruktionsspiel auch das Symbol- bzw. Fiktionsspiel. Dabei „kommt die wachsende Fähigkeit des Kindes zum Ausdruck, seine gewonnenen Konzepte, Kategorien und Erfahrungen mit sich und der Umwelt in einer von der realen Präsenz der Dinge und Personen gelösten Vorstellungswelt symbolisch zu repräsentieren“ (siehe dazu auch Kap. 4.2).

Das Kind lerne zunehmend zwischen realer und fiktiver Welt zu unterscheiden und erprobe im Spiel neue Verhaltensweisen. So würde die charakteristische Haltung des „So-tun-als-ob“ eingenommen. Die symbolischen Spielhandlungen selbst seien in der Regel dem sozialen Umfeld des Kindes entnommen und in ihrer Erscheinungsform überaus vielfältig (Fritz 1993, 37f.; Wege, Wessel 2008, 31).

Einsiedler (1999, 85-90) führt aus, dass sich im Symbolspiel Prozesse der Dezentrierung, Dekontextualisierung und Sequentierung vollziehen, die im Folgenden dargestellt werden:

#### *a) Dezentrierung*

Die ersten fiktiven Spielaktivitäten seien noch vermehrt egozentrisch, d.h. auf das kindliche Selbst ausgerichtet. Das Kleinkind ahme ihm vertraute Handlungen an sich selbst nach. Es spielt bspw. als würde es sich kämmen oder aus einer Tasse trinken. Sodann erweitern sich die Handlungsschemata um Gegenstände der unmittelbaren Lebenswelt. Die Entwicklung vom selbstbezogenen zum fremdbezogenen Spielen mit anderen Gegenständen und Personen wird als „Dezentrierung“ bezeichnet. Das Kind spielt nun, dass es die Puppe kämmt oder mit dem Fläschchen füttert. Es erlebe die Spielobjekte dabei als „beseelt“ und schreibe ihnen eigene Bedürfnisse, Wünsche und Absichten zu (Einsiedler 1999, 85). Die Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln, scheint für die späteren sozialen Rollenspiele wichtig, bei denen es in andere Rollen schlüpft und die Ideen und Gedanken seiner Mitspieler berücksichtigen lernen muss (Bürki 2008, 14f.).

#### *b) Dekontextualisierung*

Sind die frühen Symbolspiele stark an reale Spielmaterialien sowie einen konkreten Handlungskontext gebunden, können sie mit zunehmender kindlicher Vorstellungs- und Abstraktionsfähigkeit davon gelöst werden. Der Prozess der Loslösung vom Gegenstands- oder Handlungsbezug wird auch „Dekontextualisierung“ genannt (Einsiedler 1999, 86).

„Der Entwicklungstrend, unabhängig von konkreten Kontextmaterialien Phantasiesituationen erzeugen und Objekte sowie Handlungen intern repräsentieren zu können, heißt Dekontextualisierung“ (ebd.).

Das Kleinkind vermag nun zusehends Spielmaterialien flexibel umzudeuten und durch Gedachtes zu ersetzen. So wählt es bspw. statt des Fläschchens einen Baustein, um die Puppe zu füttern oder stellt sich dieses vor. Dabei lerne das Kind mit Bedeutungen losgelöst vom jeweiligen Objekt oder konkreten Handlungen zu operieren. Spielhandlungen könnten schließlich ganz ohne unterstützendes Material auskommen. So gesehen sind vermehrt die individuellen Vorstellungen und Ideen handlungsleitend (Einsiedler 1999, 86f.; Oerter 2002, 225; Bürki 2008, 16f.).

### c) *Sequentierung*

Ein weiterer Entwicklungsschritt sei die Fähigkeit des Heranwachsenden, „einzelne Handlungsschemata aneinanderzureihen und sinnvolle Handlungssequenzen zu bilden“ (Einsiedler 1999, 88). Unter der „Sequentierung“ wird demnach die allmähliche Verkettung von einzelnen Spielhandlungen verstanden. So kombiniert das spielende Kind nun ein Handlungsschema (bspw. die Puppe waschen) mit weiteren Schemata zu einer sinnvollen Einheit (bspw. die Puppe waschen, füttern und zu Bett bringen). Dies macht eine vorausgehende Planung des Kindes und innere Ordnung der Aktivitäten notwendig. Es baut sogenannte „Scripts“ auf, in denen es seine alltäglichen Erfahrungen von Ereignissen speichert und im Spiel abrufen. Die Spielverläufe werden zusehends ausgeschmückt und nehmen an Komplexität zu. Im Rahmen des Rollenspiels lerne es schließlich, auch andere Personen in diese Spielabläufe einzubinden, wobei sprachliche Aushandlungen über Spielrahmen, Rollenverteilung und Spielverläufe notwendig werden (Einsiedler 1999, 89f.; Bürki 2008, 17ff.).

Hinzugefügt werden kann, dass die genannten Entwicklungsdimensionen der Dezentrierung, Dekontextualisierung und Sequentierung sowohl im Symbol- als auch späteren Rollenspiel zentral scheinen.

In diesem Zusammenhang soll angemerkt werden, dass Symbol- und Fiktionsspiele in der Literatur häufig mit Rollen- und Darstellungsspielen synonym gesetzt werden. In der vorliegenden Arbeit wird das Rollenspiel jedoch ausschließlich als *soziales* Symbolspiel verstanden. Es wird demnach davon ausgegangen, dass Rollenspiele mehrerer Mitspieler bedürfen, die fiktive Rollen bekleiden, wohingegen Symbol- und Fiktionsspiele auch als Einzel- oder Parallelspiele<sup>10</sup> stattfinden können. Insofern wird eine Unterscheidung hinsichtlich der Sozialform des Spiels vorgenommen.

#### 3.3.1.4 *Rollenspiele*

Nach Wege und Wessel (2008, 30) entwickelt sich zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr die Bereitschaft und Fähigkeit des Kindes, gemeinsam mit Peers interaktiv und kooperativ zu handeln. Mit zunehmender Abstraktionsfähigkeit entstehen so erste Rollenspiele in der Gruppe. Kennzeichnend für das Rollenspiel, auch soziales Symbolspiel oder soziodramatisches Spiel genannt, ist demnach das Zusammenspiel zweier oder mehrerer Personen, die fiktive Rollen übernehmen und fiktive Bedeutungs-

---

<sup>10</sup> Das Parallelspiel kann als Übergangs- bzw. Zwischenform vom Einzel- zum Sozialspiel beschrieben werden. In diesem Stadium spielen Kinder hauptsächlich nebeneinander, wobei sie einander vermehrt beobachten und auch imitieren. Schließlich beginnen sie, Spielgegenstände zu tauschen oder einander wegzunehmen, wobei komplementäre Handlungen (Suchen-Verstecken, Weglaufen-Verfolgen) beobachtbar werden. In weiterer Folge entstehen erste kooperative Spielformen, deren Verlaufsdauer stetig anwächst (Oerter 2002, 228; Fritz 1993, 69f.).

felder verhandeln. Im Gegensatz zum Darstellenden Spiel, welches sich vor Publikum präsentiert, kommt das spontane bzw. angeleitete Rollenspiel folglich ohne Zuschauer aus (Wege, Wessel 2008, 30).

Oerter (2002, 224) nimmt an, dass das gemeinsame Handeln, welches sowohl zur Initiation als auch Aufrechterhaltung des Rollenspiels unabdingbar ist, hohe soziale und kognitive Kompetenzen der Spielteilnehmer erfordert. Fritz (1993) führt die vielfältigen Anforderungen, die das Rollenspiel an die Spielenden stellt, wie folgt aus:

- „a) Die Kinder müssen eine Rolle übernehmen, also das Verhalten (Sprache, Gestus, Handlungen) bestimmter Personen nachahmen. ...
- b) Die Rolle muß über eine bestimmte Zeit hinweg von den Kindern gespielt werden.
- c) Die Kinder müssen zusammenhalten, sich über Rollen, Rollenverteilung, Spielsituation und Ablauf einigen.
- d) Sie müssen die Fähigkeit entwickeln, flexibel von der Spielebene auf Regieebene umzuschalten, d.h. vom Spiel zum Reden *über* das Spiel kommen“ (ebd., 39).

Dieser Ausführung lässt sich entnehmen, wie wichtig die Fähigkeiten zur Rollenübernahme, zu rollenspezifischen Verhaltensweisen und Sprachverwendungen sind. Generell kann davon ausgegangen werden, dass Sprache eine zentrale Steuerungsfunktion im sozialen Rollenspiel einnimmt. Aus diesem Grund sollen an dieser Stelle die rollenspezifischen Sprachverwendungen und metakommunikativen Äußerungen im Spiel herausgestellt werden.

#### *a) Rollenspezifische Sprachverwendung*

Im Rollenspiel treten Kinder mit anderen Mitspielern in einen wechselseitigen Dialog. Peter (2008, 60) zufolge wird Sprache im Spiel bedeutsamer, wohingegen die Auseinandersetzung und der Umgang mit Spielgegenständen in den Hintergrund tritt.

„Viele Handlungen werden nur noch angedeutet oder ganz durch Sprache ersetzt. Im Vordergrund des Spielgeschehens stehen *Gespräche zwischen den Rollenträgern* und die Interpretation der im Spiel übernommenen Rolle“ (ebd.).

So gesehen rücken die sozialen Beziehungen und sprachlichen Interaktionen in den Mittelpunkt des Spiels. Das Kind lernt, Worte losgelöst vom Handlungskontext zu gebrauchen (Dekontextualisierung) und wird fähig, andere Rollen zu übernehmen (Dezentrierung). Sein Rollenbewusstsein bringe es sowohl handelnd als auch sprachlich zum Ausdruck. Es gestalte die übernommene Rolle zusehends seinen Vorstellungen entsprechend aus und stelle deren Eigenschaften und Merkmale sprachlich dar. Seinen Gesprächsstil müsse das Kind aber ebenso an die Rollen seiner Mitspieler anpassen. Dies erfordere erneut die Fähigkeit zu sozialer Empathie und zum Perspektivenwechsel (ebd., 60f.).

### *b) Metakommunikation*

Zu Beginn des gemeinsamen Spiels muss jedoch erst ein gemeinsamer Bezugsrahmen (ein Spielzeug oder ein Spielthema) verhandelt werden. Oerter (2002, 227) und Peter (2008, 58) weisen darauf hin, dass der wechselseitige nonverbale als auch sprachliche Austausch über Spielidee, Rollenverteilung und Spielverlauf über die sogenannte „Metakommunikation“ erfolgt. Das Spiel werde über sprachliche Aushandlungen (bspw. „*Wir spielen jetzt als ob ...*“, „*Ich bin der Arzt ...*“, „*Du musst jetzt ...*“) initiiert sowie ausgestaltet. Metakommunikative Äußerungen würden sowohl im als auch außerhalb des Spielrahmens getätigt und seien durch die Verwendung eines veränderten Tonfalls erkennbar.

Die Ausführungen lassen bereits erahnen, welche Bandbreite an Sprach- und Kommunikationsanlässen das Rollenspiel dem Kind bietet. Es wäre anzunehmen, dass diese Spielform eine zentrale Stellung in der Literatur zum Thema Spiel und Sprache einnimmt, welche es im Rahmen des methodischen Teils meiner Arbeit (siehe dazu Kap. 5) zu untersuchen und darzustellen gilt.

### **3.3.1.5 Regelspiele**

Nach Oerter (2002, 224) lernt der Heranwachsende im Rahmen des Regelspiels nach festgelegten Regeln zu spielen, „deren Einhaltung unabdingbar ist und die zugleich den Reiz des Spiels ausmachen“. Dabei erfordern Regelspiele ein ausgebildetes Regelbewusstsein des Spielers, welches im Kindesalter erst entwickelt werden muss. Die Entwicklung dieses Bewusstseins kann in drei Stadien (Piaget 1983, Orig. 1932 zit. nach Oerter 2002, 229) unterteilt werden: So entwerfe das Kind zuallererst individuelle Riten für seine Handlungen, später unterwerfe es sich den Vorschriften von Autoritäten und schließlich würden Regeln als Ergebnis von – in wechselseitiger Aushandlung getroffenen – Vereinbarungen begriffen.

Auch Fritz (1993, 39f., 70f.) geht davon aus, dass die Handhabung von Regeln innerhalb des Spiels einer Entwicklung unterliegt und sich mit zunehmendem Alter des Kindes verändert. Mit etwa drei Jahren könne das Kleinkind im Rahmen einfacher Kreis- und Reigenspiele nachmachen bzw. imitieren, was andere (Eltern, Erzieherinnen, ältere Kinder) vorgeben, wobei die Handlungsabläufe meist noch gleichzeitig in der Gruppe erfolgen. Schließlich lerne es im Spiel enthaltene Abwechslungen und Variationen kennen und zu befolgen. Während die Regelauffassung im Klein- und Vorschulalter noch recht starr sei, werde sie mit der fortschreitenden kognitiven Entwicklung des Kindes flexibler.

Wege und Wessel (2008, 34) geben zu bedenken, dass einfache Regelspiele im Kleinkindalter häufig noch der Unterstützung durch Erwachsene bedürfen, da die



kompetitiven Elemente im Spiel vielfältige emotionale Reaktionen auslösen, die sich je nach Spielausgang in Form von Freude und Stolz oder auch Enttäuschung, Wut und Verweigerung zeigen. Trotz vorhandener Leistungsmotivation könnten Misserfolgs-erlebnisse nur schwer ertragen werden.

Im Vor- und Grundschulalter hingegen würden Regelspiele eine zentrale Stellung bei Spielhandlungen einnehmen. Oftmals werden konkurrenzorientierte Wettbewerbsspiele, in deren Rahmen individuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten gemessen und verglichen werden, ausgetragen. In Form von Mannschaftsspielen erlebe das Regelspiel eine soziale Komponente und trage zur Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls bei. Zudem würde es den Heranwachsenden möglich, gemeinsam Regeln zu vereinbaren und gegebenenfalls zu variieren (Fritz 1993, 41f.).

Interessant erscheint, dass einige Autoren (u.a. Fritz, 1993, 39f.; Wege, Wessel 2008, 33) den Ursprung von Regelspielen im sensomotorischen Spiel zu erkennen meinen. In den ersten Übungsspielen würde sich das Kind selbst Pflichten auferlegen, die in weiterer Folge den Übergang zu Regelspielen mit Mitspielern bilden.

„Regelspiele erwachsen aus den Funktionsspielen. Wenn die sensomotorischen Fähigkeiten des Kindes, auch im Umgang mit verschiedenen Materialien, fortgeschritten sind, entwickelt es eigene Regeln, an denen es sich zunächst selbst messen will. Im Kindergarten nimmt es an regelgebundenen Gemeinschaftsspielen teil, von denen eine imitierende Wirkung ausgeht. Das Kind ahmt Bewegungen, Text und Melodie nach und verinnerlicht unbewusst die vorgegebene Spielregel“ (Wege, Wessel 2008, 33).

In diesem Zusammenhang soll bereits auf die besondere Stellung von Sprachspielen (siehe dazu auch Kap. 4.3.1) hingewiesen werden, welche in der Literatur unterschiedlichen Spielformen zugeordnet werden. So ordnet Baer (1996, 36) das Sprachspiel den Lernspielen zu. Wessel und Wege (2008, 33) hingegen konstatieren, dass Sprachspiele den Regelspielen angehören und damit der Entwicklung von sensomotorischen Spielen (Übungen mit Zunge, Lippen; erste Lautmalereien) zu immer differenzierteren Regelspielen unterliegen.

Es stellt sich für mich jedoch die Frage, ob tatsächlich von einer Entwicklung von einer in eine andere Spielform gesprochen werden sollte, oder ob es nicht zuträglicher wäre, das Sprachspiel als eigene Spielform mit sowohl sensomotorischen, lustvollen Elementen als auch kreativen sowie regelhaften Merkmalen zu betrachten. Ebenso schwierig erscheint mir eine Einteilung des Fingerspiels, welches sowohl sensomotorische, symbolhafte als auch regelhafte Aspekte aufweist. Da sich in der Literatur jedoch meist eine Zuteilung zum Symbolspiel finden lässt (u.a. Stöcklin-Meier 2008), soll diese Zuordnung für die vorliegende Arbeit übernommen werden.

### 3.4 Zum Verhältnis von Spielen und Lernen

Als zentrale Aktivitätsform des Kindesalters hat das Spiel entscheidenden Einfluss auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und wird zudem häufig als Basis für Lern- und Bildungsprozesse beschrieben.

Demgemäß führt Krenz (2011,1) an, dass das Spiel die „Grundlage der Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Kindern im Kindergartenalter“ darstellt. Die Spieltätigkeit ermögliche ein selbstbestimmtes Handeln mit allen Sinnen unter Einbeziehung der kindlichen Gedanken- und Gefühlswelt. In der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer personalen als auch gegenständlichen Umwelt würden Heranwachsende basale Fähigkeiten ausbilden, „die sie später einmal für eine aktive und selbstbewusste Lebensgestaltung brauchen“ (Krenz 2011, 2).

Spiele als kompetenzerweiternde Betätigungsform sei dabei nicht angeboren, sondern entwickle sich aus der Neugierde bzw. dem Interesse des eigenaktiven, kompetenten Säuglings. Aus sinnlichen Erfahrungen mit den eigenen Körperteilen oder Objekten unterschiedlichster Art entstünden erste Spielhandlungen, welche durch eine einfühlsame Erwachsenen-Kind-Interaktion maßgeblich beeinflusst bzw. unterstützt würden (ebd., 3f.).

„Dabei kommt der begleitenden Sprache der Erwachsenen, der eigenen Bewegung, dem Raum, den selbst erlebten Gefühlen, der erlebten Beziehung zu den Gegenständen, der eigenen Gedankenwelt, den begreifenden (haptischen) Erfahrungen und der Eigenart des Spielzeugs eine wesentliche Bedeutung zu, ob und wie stark sich ein Spiel(en) entwickeln kann“ (ebd.).

Um die Spielfähigkeit bei Kindern auf- und auszubauen, bedarf es einer vertrauensvollen Umgebung, in der das begleitende Sprachhandeln der Bezugspersonen einen wesentlichen Stellenwert einnimmt. In der gemeinsamen Interaktion würde das Interesse für die spielerische Aneignung und Auseinandersetzung mit der Umwelt grundgelegt. Ausgiebiges Spielverhalten in der Kindheit könne als Voraussetzung und Quelle für weitere Lern- und Bildungsprozesse erachtet werden. Schließlich würden im Spiel(en) vielfältige Möglichkeiten eröffnet,

„... bedeutsame Selbsterfahrungen in inneren Bildern, gedanklichen Selbstgesprächen und Handlungsvollzügen anzulegen und zu speichern. Diese bilden wiederum die Grundmatrix für abstrakte Gedanken als Basis für die kognitive Entwicklung und die Lernmotivation. Dabei führen kindliche Neugierde, Entdeckerfreude und die damit verbundenen Glückserlebnisse im Spiel zur Aktivierung des dopaminergen Systems, das den Dingen und Ereignissen um uns herum eine nachhaltige Bedeutung verleiht“ (Gebauer 2007 zit. nach Krenz 2011, 7).

Auch Pramling Samuelsson und Asplund Carlsson (2007, 35) heben im Rahmen ihres entwicklungspädagogischen Ansatzes die Vielfältigkeit des Spiels als Forum für interaktives Lernen, Mitbestimmung sowie erweiterte kommunikative Kompetenz hervor. Demgemäß formulieren sie folgende „Eigenschaften des Spiels, die das Lernen begünstigen:

- Sinn stiften durch Interaktion,
- gemeinsames Lernen,
- Vorstellungen von Teilnahme, Rechten und Einfluss,
- Erwerb von kommunikativer Kompetenz“ (ebd., 38).

Der Spielakt selbst ist den Autorinnen zufolge einerseits durch Kontinuität und andererseits durch zahlreiche variable Momente bestimmt, wobei sowohl individuell Erlebtes als auch in der Gemeinschaft Erfahrenes als Ausgangspunkt für eine spielerische Auseinandersetzung geltend gemacht werden können. Spielen und Lernen sei in der frühen Kindheit nicht voneinander zu trennen, schließlich erfolge Lernen in diesem Entwicklungsalter erfahrungsbasiert und in der Gemeinschaft (ebd., 40). Spielerisches Lernen könnte somit als interaktive Erfahrungsaneignung interpretiert werden.

Döring (1997, 18) sieht im Spiel gar eine didaktische Notwendigkeit institutioneller Lehr- bzw. Lernprozesse. Das Zusammenspiel von Spielhandlung, Denken und Lernen führe zu einer „Integration von institutionellem Lernen und sinnbezogener Lebensgestaltung“ (ebd.). Das Spiel stelle ein Medium des kognitiven, sozialen als auch emotionalen Lernens und damit der Persönlichkeitsentwicklung dar.

„Spielerische Erkenntnistätigkeit, die konstruktives Handeln und phantasievolles Gestalten miteinander verbindet, macht das Spielen zum Bildungsgeschehen. Spielen und Lernen verschmelzen zu einer Einheit“ (ebd., 27f.).

Spielaktive Kinder weisen nach Krenz (2011,7) besser ausgebildete Kompetenzen im *emotionalen, sozialen, motorischen* sowie im *kognitiven Bereich* auf. So würden sie ihre Befindlichkeiten im und außerhalb des Spiels besser ausdrücken können sowie über eine größere Vielfalt im Agieren und Reagieren verfügen. Gleichzeitig sei eine differenziertere Grob- und Feinmotorik, vernetztes Denkvermögen, längere Konzentrationsspannen und umfassendere Sprechfertigkeiten feststellbar.

### 3.4.1 Die Zone der nächsten Entwicklung

Im Zusammenhang mit den Lehr- und Lernprozessen im Spiel wird häufig Wygotskis Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE) aufgegriffen. Der Entwicklungspsychologe und Pädagoge legte nahe:

„Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbständig ausführen können. Und das bedeutet: Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der Zusammenarbeit ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im allernächsten Entwicklungsstadium sicherlich Früchte tragen ... “  
(Wygotski 1987, 83 zit. nach Textor 1999, o.S.).

Die ZNE kann demzufolge als ein Entwicklungspotential verstanden werden, welches in erreichbarer Nähe liegende Denk- und Handlungsmöglichkeiten des Individuums aufzeigt. Im sozial-interaktiven Spiel agiere das Kind mit Hilfe der unterstützenden Anleitung von Erwachsenen als auch kompetenteren Peers auf einem höheren Entwicklungsniveau. Dies wiederum befördere die weiterführende Auseinandersetzung mit der personalen sowie gegenständlichen Umwelt und stimuliere kognitive, soziale, emotionale als auch sprachliche Entwicklungsprozesse (Lengyel 2009, 76f., 101).

„Die Partner, die das Kind bewusst oder unbewusst fördern, regen neue und schwierigere Handlungen (Problemlösen) an und konstruieren gemeinsam mit ihm eine Aufgabe und deren Lösung. ... Das Spiel ist also eine Art früher und informeller Lehr-Lern-Prozess“  
(ebd., 101).

Wesentlich hierbei erscheint die genaue und reflektierte Beobachtung des spielenden Kindes, um dessen Entwicklungsstand richtig beurteilen zu können. Nur so gelänge es, das Kind in seiner Weiterentwicklung anzuleiten und es herauszufordern. Im gemeinsamen (Spiel-)Dialog gelte es, schwierige Aktivitäten oder Aktionen zu strukturieren, damit das Kind diese sukzessive bewältigen lernt (Textor 1999, o.S.).

Oerter (2002, 230f.) beschreibt in Verbindung mit der Erwachsenen-Kind-Interaktion im Spiel folgende unterstützende (Sprach-)Handlungen:

„Lautliche Untermalung der Handlung ...;  
Erfragen der Handlung bzw. der Handlungsabsicht ...;  
Sprachliche Ergänzung oder Richtigstellung ...;  
Kennzeichnung des Abschlusses einer Handlung ...;  
Benennung eines seelischen Zustandes oder eines psychischen Merkmals ...;  
Erklärung eines Vorgangs oder Sachverhalts ... “.

Im Bezug auf Peer-Interaktionen sei das Rollenspiel hervorzuheben, da der sprachliche Austausch über das Spielgeschehen, die unterschiedlichen Rollen und Regeln, zahlreiche Möglichkeiten einer Förderung im Sinne der ZNE biete (Textor 1999, o.S.).

### **3.4.2 Zur Problematik einer Instrumentalisierung des Spiels**

Die bisherigen Ausführungen legen nahe, das Spiel als ganzheitliche Lernform des Kindesalters zu fördern und zu nutzen. Fritz (1993, 14ff., 129f.) jedoch verwehrt sich in der Diskussion um die Nützlichkeit des Spiels gegen eine „Verzweckung des Spiels“ und gibt zu bedenken, dass die Lernprozesse im freibestimmten Spiel individuell und weder stringent planbar noch operationalisierbar sind. Seine Kritik bezieht sich im Besonderen auf den methodischen Einsatz von Lernspielen, welche das breite Spektrum möglicher Spielgeschehen einengen würden und dem Training eines schlagwortartigen Wissens dienen. Didaktisch-strukturierte Spiele führten zu einer Instrumentalisierung des Spiels, dabei stelle sich die Frage, ob der Zweck des Spiels als freibestimmte, eigenaktive Betätigungsform abhanden komme.

Pramling Samuelsson und Asplund Carlsson (2007, 31f.) meinen ebenfalls die Tendenz zu erkennen, dass das freie Spiel im Kindergarten immer mehr zugunsten eines „schulorientierten Lernens“ verschwinde. Spiele würden zweckmäßig als Mittel zur Erreichung von Lernzielen eingesetzt, wobei die Eigeninitiative und Selbstbestimmung seitens des Kindes abhanden komme. Die Neubewertung des Spiels zeige sich auch in den Formulierungen „lernzentriertes Spiel“, „spielorientiertes Lernen“ oder „pädagogisches Spiel“.

Auch Flitner (2009, 133ff.) erkennt einen Widerspruch zwischen Lernspielen und dem durch Freiheit sowie Spontanität bestimmten Kinderspiel:

„Spiele zum Lernen, zur Intelligenzförderung, zum Sozialtraining, zur Traditionsförderung und allen möglichen anderen Zwecken sind keine Spiele mehr. Sie gehören allenfalls noch zu den Randzonen des großen Feldes von Erscheinungen, die wir ‚Spielen‘ nennen; in ihrem Kern sind sie didaktische Maßnahmen, Training oder allenfalls Einkleidungen des Lernens“ (ebd., 133).

Diese Erkenntnis dürfe jedoch nicht dazu führen, die kindliche Spielentwicklung ausschließlich dem Kind selbst zu überlassen. Demzufolge sind Erwachsene als „Mitakteure, als Planende und Vorsorgende, als Berufserzieherinnen, Lehrer oder mitarbeitende Eltern“ gefordert, geeignete Rahmenbedingungen für das selbstinitiierte Freispiel als auch behutsam geförderte (Lern-)Spiele zu schaffen (ebd., 135).

Nauwerck (2005, 78) hingegen mahnt Pädagoginnen, sich nicht hinter einer „Ideologie des Spiels“ zu verstecken, da Heranwachsende keineswegs nur spielen wollen würden und nicht jede Erkenntnis selbstbildend im Spiel gewonnen werden könne. Dieser Kritik könnte man jedoch entgegenstellen, dass das Spiel auch die Möglichkeit einer interaktiven Auseinandersetzung zwischen Kind und Pädagogin bietet und wechselseitige

Aushandlungsprozesse fördert, die den kindlichen Lernzuwachs durchaus begünstigen können (siehe dazu auch Kap. 4.3.2).

Meines Erachtens ist es nicht dienlich, Überlegungen zum Verhältnis von Spiel(en) und Lernen im Rahmen einer Entweder-oder-Diskussion anzustellen. Die im Kap. 3.4 dargelegten Ausführungen verdeutlichen, dass sich Spielen und Lernen im Kindesalter wechselseitig bedingen und daher nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Kritisch bleibt jedoch zu vermerken, dass das Spiel nicht zur Optimierung von kindlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer Effizienzsteigerung eingesetzt werden darf. Dies entspreche wohl mehr einer wirtschaftlichen Orientierung als pädagogischen Zielsetzungen.

Folglich sollen die anschließenden Gedanken zur Spielförderung im Kindergarten als Ansätze zur Verbesserung kindlicher Entwicklungsbedingungen verstanden werden.

„Wir sind gehalten, die Räume der Kinder abzuschirmen gegen solche Einflüsse, die wir für schlecht und unbecömmlich halten. Und wir bemühen uns, das zu unterstützen, was ihren Spielmöglichkeiten und ihren Entwicklungsbedingungen förderlich ist“ (Flitner 2009, 137).

### **3.4.3 Spielerisch lernen im Kindergarten – spielpädagogische Überlegungen**

Als integraler Bestandteil des kindlichen Lebens nehmen Spielhandlungen eine zentrale Stellung im Lebensraum Kindergarten ein:

„Das spielerische Lernen kann als typisch für den Kindergarten bezeichnet werden. Seit Fröbel, der den Kindergarten begründet hat, betrachtet man spielerisches Lernen als die geeignete Form, in der Kinder vor Eintritt in die Schule lernen“ (Knapp et al. 2010, 20f.).

Im Folgenden sollen allgemeine Überlegungen zu einer handlungsorientierten Pädagogik des Spiels im Elementarbereich angestellt werden. Im Mittelpunkt dieser steht die Förderung der kindlichen Spielentwicklung, welche – wie bereits andernorts erörtert – wesentlich zur Ausbildung kognitiver, sozialer sowie emotionaler Kompetenzen beiträgt. In diesem Sinne kann Spielaktivierung auch als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden.

Fritz (1993, 94) formuliert einleuchtend, wenn auch ein wenig pathetisch: „Spielen ist Leben und stimuliert Leben. Spielpädagogik hat damit die Entwicklung des Lebens in all seiner Lebendigkeit und Vielfalt zur Aufgabe“. Auch Döring (1997, 24) versteht eine Pädagogik des Spiels als „die planmäßige Sorge einer Institution ... um Bedingungen, die den Lernenden umfassende Entwicklungschancen bietet“.

Dabei muss jedoch unbedingt dem spontanen, eigenaktiven und kreativen Charakter des Kinderspiels Rechnung getragen werden. Das pädagogische Handeln zielt auf Selbstbestimmung und Freiheit des spielenden Subjekts ab. Dies ist jedoch naturgemäß schwer planbar, dennoch könnten auf Erzieherseite Rahmenbedingungen geschaffen werden, die Spielprozesse stimulieren und aufrechterhalten (Fritz 1993, 94f.).

Heimlich (1993, 11) verweist im Zusammenhang mit der Widersprüchlichkeit des freien Spiels und spielpädagogischen Interventionen im Rahmen gelenkter Spielformen auf die Erziehungsbedürftigkeit und -angewiesenheit des Kindes.

Nach Baer (1996, 14) liegen die Aufgaben der Spielpädagogik vor allem im Bereitstellen von Spielräumen und -zeiten, im Anregen zum Spiel sowie in der Förderung von vielfältigen, schöpferischen Erfahrungen im Spiel. Hierbei ist es sicherlich nicht sinnvoll, unzählige Spielmittel oder Spielarrangements zur Verfügung zu stellen. Es scheint naheliegend, dass weiträumige Spielflächen mit unterschiedlichen (möglichst unfertigen) Materialien eher zur Eigenaktivität einladen und zudem ein soziales Miteinander fördern. Heimlich (1993, 51) zufolge sollten Spielmittel

- „• ... einfache Grundformen von Alltagsgegenständen repräsentieren ...,
- ... veränderbar sein ...,
- ... mehr als eine Spieltätigkeit enthalten ... und
- ... Verformungen, Umgestaltungen und Kombinationen zulassen“.

Es lässt sich weiters vermuten, dass das gemeinsame Herstellen von Spielmitteln und Gestalten von Spielräumen zahlreiche Gesprächsanlässe während der Planung und Durchführung bietet und die Erwachsenen-Kind-Interaktion sowie Peer-Interaktionen stärkt.

Die spielpädagogische Begleitung weist stets sowohl aktiv anleitende als auch beobachtende Handlungsmuster auf. Eine Spielaktivierung könne bspw. durch gezielte Fragen, Anmerkungen über den Spielverlauf sowie „modeling“, dem Vormachen von Spieltätigkeiten, erwirkt werden (ebd., 81ff.). Einsiedler (1999, 156f.) führt auch das „Spieltutoring“ an, in dessen Rahmen neue, anspruchsvollere Themen initiiert werden, die zu einem Perspektivenwechsel und zur Metadiskussion anregen. Zurückhaltung sei hingegen geboten, wenn Kinder eigenaktiv Spiele (mit anderen) aufnehmen.

„Weniger pädagogisch tun ist für die Spielpädagogik häufig mehr und besser getan ... Je mehr sich der Pädagoge nach dem ‚pädagogisch wertvollen‘ Spiel der Kinder sehnt und es durch methodische Überlegungen zu erreichen trachtet, desto eher steht er in Gefahr, dieses Spiel nachhaltig zu stören oder es gar zu zerstören“ (Fritz 1993, 118).

Nach Döring (1997, 33) erweist sich eine ideale Spielbegleitung somit „als Balanceakt zwischen Eingreifen und Zurückhaltung“. Auch Heimlich (1993, 9) spricht von einem

„Ausbalancieren zwischen dem Spielen-Lassen und Spielen-Anregen“.

Es kann angemerkt werden, dass eine Spielförderung im Kindergarten auf die feinfühligkeitsvolle Erwachsenen-Kind-Interaktion angewiesen scheint. Im gemeinsamen (Spiel-)Dialog erschließe sich eine Fülle von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten.

### **3.5 Zusammenfassung**

Das Spiel als zentrale Aktivitätsform des Kindesalters, spielt eine wesentliche Rolle in der sozialen, kognitiven und emotionalen Entwicklung des Heranwachsenden. So dient es als konkretes Lernerlebnis und ermöglicht eine eigenaktive, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der sozialen wie gegenständlichen Umwelt, die Verarbeitung von Erlebtem und Selbstausdruck. Überdies können erste kausale Beziehungen erfasst und Strategien zum Problemlösen entwickelt werden. Dabei muss auf die Bedeutung einer sicheren, vertrauensvollen Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen hingewiesen werden, da diese als Voraussetzung für die Entwicklung einer umfassenden Spielfähigkeit gilt.

Grundsätzlich vollzieht sich die Spielentwicklung von ersten sensomotorischen Spielen, über Konstruktionsspiele, Symbol- und Rollenspiele bis hin zu komplexeren Regelspielen. Gerade im Rahmen des symbolhaften Spiels werden Bedeutungen von Gegenständen und Ereignissen entwickelt. Die Entwicklung der Symbolfunktion steht in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit, diese Gegenstände in der Vorstellung repräsentieren zu können. Rollenspiele kennzeichnen sich zudem durch die soziale Interaktion sowie metakommunikative Äußerungen über Spielidee, Rollenverteilung und Spielverlauf. Es zeigt sich, dass Sprache eingesetzt wird, um das Spielgeschehen zu initiieren, aufrechtzuerhalten bzw. auszuweiten.

Als integraler Bestandteil der kindlichen Lebenswelt nimmt das Spiel auch eine bedeutende Stellung im Lebensraum Kindergarten ein. Die Förderung der Spielfähigkeit kann als Beitrag zur Verbesserung der individuellen Entwicklungsbedingungen verstanden werden.



## 4 Spielend Sprache erwerben?

Wie die vorangegangenen Kapitel bereits verdeutlichten, sind sowohl das Spiel als auch die Sprache wesentlich für die kognitive, soziale als auch emotionale Entwicklung des Kindes.

Im Folgeabschnitt sollen nun Parallelen der Spiel- und Sprachentwicklung aufgezeigt und erste theoretische Überlegungen zur Rolle spielerischer Aktivitäten im Rahmen des Spracherwerbsprozesses referiert werden. Insofern lässt sich das vorliegende Kapitel als „Brückenskapitel“ verstehen, als Synthese der bisherigen Ausführungen und als Überleitung zum anschließenden methodischen Teil. Die nachstehenden Erläuterungen sind Publikationen entnommen, die sich mit dem Spiel *oder* mit dem Spracherwerb auseinandersetzen, dabei aber erste Zusammenhänge aufzeigen. Im Gegensatz dazu möchte ich mich im forschungsmethodischen Teil meiner Arbeit (siehe Kap. 5) ausschließlich auf Werke beziehen, welche explizit *sowohl* das kindliche Spiel *als auch* den Erst- und Zweitspracherwerb zum Inhalt haben.

Im Besonderen soll nun auf spielerische Elemente in der vorsprachlichen Phase des Spracherwerbs und Spielformate in der frühen Eltern-Kind-Interaktion Bezug genommen werden. Fortführend wird auf den Erwerb der Symbolfähigkeit in Spiel und Sprache und die damit verbundene Entwicklung einer Dekontextualisierung sprachlicher Handlungen eingegangen. Überdies werden mögliche Sprachhandlungsspielräume im Kindergartenalltag genannt und Gedanken zur Erzieherin-Kind-Interaktion im Spiel sowie zur Rolle der Peers angestellt.

### 4.1 Das Spiel in der Frühphase des Spracherwerbs

Spiel- und Sprachentwicklung sind im Säuglings- und Kleinkindalter eng miteinander verbunden und weisen dementsprechend einige Parallelen und Verflechtungen auf. Gerade in der Frühphase des Spracherwerbs würden spielerisch Ausdrucksmöglichkeiten erprobt, erste kommunikative sowie interaktive Kompetenzen angebahnt und Bedeutungen vermittelt. Das Spiel scheint „eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der dem Menschen eigenen Fähigkeiten – Kreativität, Symbolisierung, Sprache und Integration“ zu sein (Papoušek, Gontard 2003, 12).

Sprachliche Interaktionen zwischen dem Kind und seinen vertrauten Bezugspersonen spielen vom Säuglingsalter an eine gewichtige Rolle. In der (spielerischen) Auseinandersetzung mit Gegenständen und im dialogischen Austausch mit Personen vollziehe sich der Erwerb der repräsentativen und kommunikativen Funktion von Worten

bzw. der Sprache (Zollinger 1999, 11, 20). Dabei biete die ritualisierte Struktur von Spielen einen optimalen Rahmen für begleitende und unterstützende Sprachhandlungen innerhalb erster Eltern-Kind-Interaktionen (u.a. Bruner 1987; Papoušek 2003).

#### **4.1.1 Erste Spiele mit der Stimme**

Papoušek (2003, 41f.) beschreibt die spielerische Auseinandersetzung des Babys mit seiner eigenen Stimme als eine frühe Form des kindlichen Spiels.

„Die Stimme erweist sich gewissermaßen als das erste, dem Baby stets verfügbare Spielzeug, dessen Potential es auf erfinderische Weise in verschiedensten Stimmlagen, Klangfarben und Lautstärken erprobt und mit dem es den oft spielerisch wiederholten Lautgebilden der elterlichen Stimme nachzueifern scheint“ (ebd., 42).

Die Freude an der Lautproduktion zeige sich besonders in entspannten Phasen, während des Spiels mit den eigenen Körperteilen sowie kleineren Objekten und im Zwiegespräch mit vertrauten Personen. Doch auch in Abwesenheit von Bezugspersonen führe das Kind spontane und ausdauernde Monologe, dies weise „auf eine intrinsische Motivation zur spielerischen Betätigung der Stimme hin“ (ebd., 42f.). Dabei beginne es zunehmend, Tonhöhen, Klangfarben und Lautstärken zu modellieren bzw. variieren und beziehe zudem seine Finger und Spielgegenstände, die es in den Mund nimmt, mit ein. Im lustvollen Erkunden seiner eigenen Ausdrucksmöglichkeiten würden Mund-, Zungen- und Lippenmuskulatur trainiert und die Mundmotorik geschult. Dadurch gewinne der Säugling „ein prozedurales Know-how von Grundfertigkeiten der Artikulation“ (ebd.).

Es kann gefolgert werden, dass der spielerische Umgang mit der eigenen Stimme unabdingbar ist, um in weiterer Folge die Sprechwerkzeuge optimal nutzen zu lernen. Die frühen Variationen sowie Kombinationen von Lauten und Lautfolgen könnten zudem als erste Sprachspiele (siehe dazu auch Kap. 4.3.1) verstanden werden.

#### **4.1.2 Spielerische Dialoge in der frühen Eltern-Kind-Interaktion**

Papoušek (2003, 43f.) legt ebenso dar, dass die frühen sprachlichen Eltern-Kind-Dialoge reich an spielerischen Elementen sind. Intuitiv passen sich die Bezugspersonen in ihrem mimischen, gestischen und sprachlichen Verhalten dem Entwicklungsstand ihres Babys an. Stimme und Sprache werden moduliert, um einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen und das spielerische Zwiegespräch aufrechtzuerhalten und sukzessive auszuweiten. Zudem würden Erwachsene die Äußerungen des Kindes interpretieren und in den Dialog miteinbeziehen. Im gegenseitigen Aufeinander-Beziehen und -Eingehen eigne sich das Baby erste interaktive und kommunikative Kompetenzen an. Wie bereits andernorts mehrfach erwähnt, bilden emotionale Zuwendung, körperliche

Zugewandtheit sowie Blickkontakt grundlegende Voraussetzungen für die gemeinsame Interaktion.

Mit Beginn erster vorsprachlicher Vokalisationen des Säuglings (Gurr-, Explorationslaute) werden meist erste Nachahmungsspielchen eingeführt, bei denen die Eltern einzelne Lautabfolgen oder Wortgruppen dergestalt verändern, dass eine melodische, rhythmische Struktur entsteht. Die frühen, kulturell tradierten Interaktionsspiele seien durch zahlreiche sprachliche Wiederholungen, Erregungsaufbau und -abbau sowie einen starken körperlichen Bezug gekennzeichnet. Oftmals handle es sich um Formen von Kitzelspielchen, bei denen Eltern das Kind berühren und ihr Tun sprachlich begleiten. Es lassen sich bspw. die Spielreime „Kommt ein Mäuschen, baut ein Häuschen“, „Zehn kleine Zappelmänner“ oder „Hoppe, hoppe Reiter“ anführen. Auch zeige sich ein stark ritualisierter Spielablauf, der dazu führe, dass das spielerfahrene Kind bereits vor dem eigentlichen Spielhöhepunkt (des Kitzelns) vor Freude zu quietschen oder lachen beginne (Papoušek 2003, 44ff.). Einige dieser Spiele würden auch unter der Zuhilfenahme eines kleinen Spielgegenstandes (bspw. Rassel, kleine Puppe) durchgeführt. Grundsätzlich könne jedoch angemerkt werden, dass die frühe Eltern-Kind-Interaktion weniger auf dem Angebot und der Auswahl von Spielzeugen basiere als auf der „dialogischen Abstimmung mit dem Kind im Spiel“ (ebd., 51).

Im Alter von rund sechs Monaten mit Einsetzen des Silbenplapperns versuche der Säugling zunehmend Intonationsmuster der Bezugspersonen nachzumachen, zu improvisieren und zu kombinieren. Unterstützend beim kreativen Umgang mit der Stimme und Sprache wirken Lieder, welche zudem Bewegungsrhythmen aufweisen (ebd., 46f.). Neben den spielerischen Eigenschaften zeigen die frühen Eltern-Kind-Spiele nach Papoušek vor allem

„ ... Elemente einer didaktischen Unterstützung, die die Eltern, ohne sich dessen bewusst zu sein, dem Säugling zur Anleitung und Anbahnung der späteren sprachlichen Kommunikation anbieten: anregende Modelle in prototypischer Vereinfachung, Verlangsamung und Verdeutlichung, in häufigen Wiederholungen, Pausen und – abgestimmt auf die momentane Erregung und Aufmerksamkeit des Babys – kleinen Variationen“ (ebd. 2003, 44).

Der durch das Spiel strukturierte Eltern-Kind-Dialog bietet demnach einen optimalen Rahmen, um kommunikative Kompetenzen auszubilden, phonologisch-prosodische Merkmale der Erstsprache zu internalisieren und erste, basale Sprachhandlungen zu erproben. Papoušeks Formulierungen weisen dabei große Ähnlichkeit zu Bruners Modell des „Spielformates“ auf, welches im Anschluss ausführlich vorgestellt werden soll.

### 4.1.3 „Spielformate“ nach Bruner

Der Sprachtheoretiker und Interaktionist Jerome Bruner (1987) geht von der Annahme aus, dass sich der kindliche Spracherwerb stets im sozialen Kontext vollzieht und analysierte erste sprachliche Äußerungen in spielerischen Eltern-Kind-Interaktionen.

Ausgehend von Noam Chomskys nativistischem Ansatz einer angeborenen Sprachlernfähigkeit (Language Acquisition Device, LAD) verweist er auf die Notwendigkeit eines Interaktions- bzw. Transaktionsrahmens zwischen Mutter und Kind, „welcher als Mikrokosmos für die Kommunikation und die Definition einer gemeinsamen Realität dienen kann“ (ebd., 14). Dieser Rahmen stelle eine Art „Unterstützungssystem für den Spracherwerb“ (Language Acquisition Support System, LASS) dar und wird auch als „Format“ bezeichnet. Formate stehen hierbei für häufig wiederkehrende, stark strukturierte und zunehmend komplexere Interaktionssituationen (ebd., 15, 102f.).

Die nachstehende Grafik soll der Veranschaulichung dieser Wechselbeziehungen dienen:

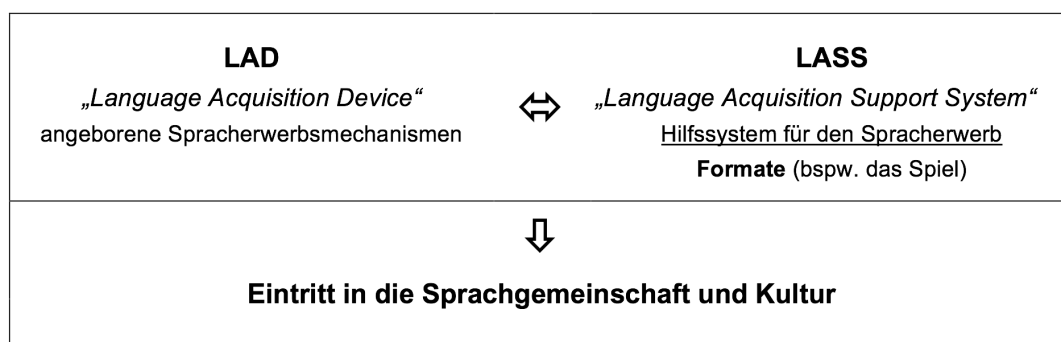


Abbildung 2: Spracherwerbsprozess nach Bruner

Laut Bruner kann auch das Spiel als idealisiertes Format verstanden werden, da es standardisierte Handlungsmuster und Redeaktivitäten zwischen Erwachsenem und Kind aufweist. Als „Arena kombinatorischer Möglichkeiten“ biete es dem heranwachsenden Individuum die Gelegenheit, Sprache systematisch einsetzen zu lernen. Gleichzeitig bereite das Spiel auf das soziale Leben in der Gemeinschaft vor (ebd., 36f.).

„Aber nirgendwo außer beim Menschen findet man die ‚Spiele‘, welche den Hauptinhalt und die Freude der Kindheit ausmachen – die verschiedenen Varianten des Versteckspiels, des Auf-den-Knien-reitens (*sic!*), usw. Denn all diese Spiele beruhen in gewissem Ausmaß auf dem Gebrauch und Austausch von Sprache. Es sind Spiele, die von der Sprache her bestimmt sind und nur dort existieren können, wo auch die Sprache existiert“ (ebd., 36).

Im Rahmen zweier Fallstudien legt Bruner dar, wie in der Interaktion zwischen Mutter und Kind spielerisches Tun und (vor-)sprachliche Handlungen aufeinander bezogen sind. Im Besonderen werden erste Versteckspiele, die durch das Verschwinden und Wieder-

erscheinen kleinerer Objekte charakterisiert sind, analysiert. Im Falle der beiden beobachteten Säuglinge Jonathan und Richard kam ein kleiner Clown, der auf einem Stab befestigt war und in einen darunter befindlichen Stoff sack gezogen werden konnte, als Spielfigur zum Einsatz (Bruner 1987, 38ff.).

Bruner unterteilt die Gesamtstruktur des Guckguck-da-Spiels („*peekaboo*“) in einzelne Komponenten (Vorbereitung, Verschwinden, Wiedererscheinen und Wiederherstellung), welche er wiederum in weitere Konstituenten (bspw. Aufruf, Rollenverteilung, Start) gliedert (ebd., 40ff.).

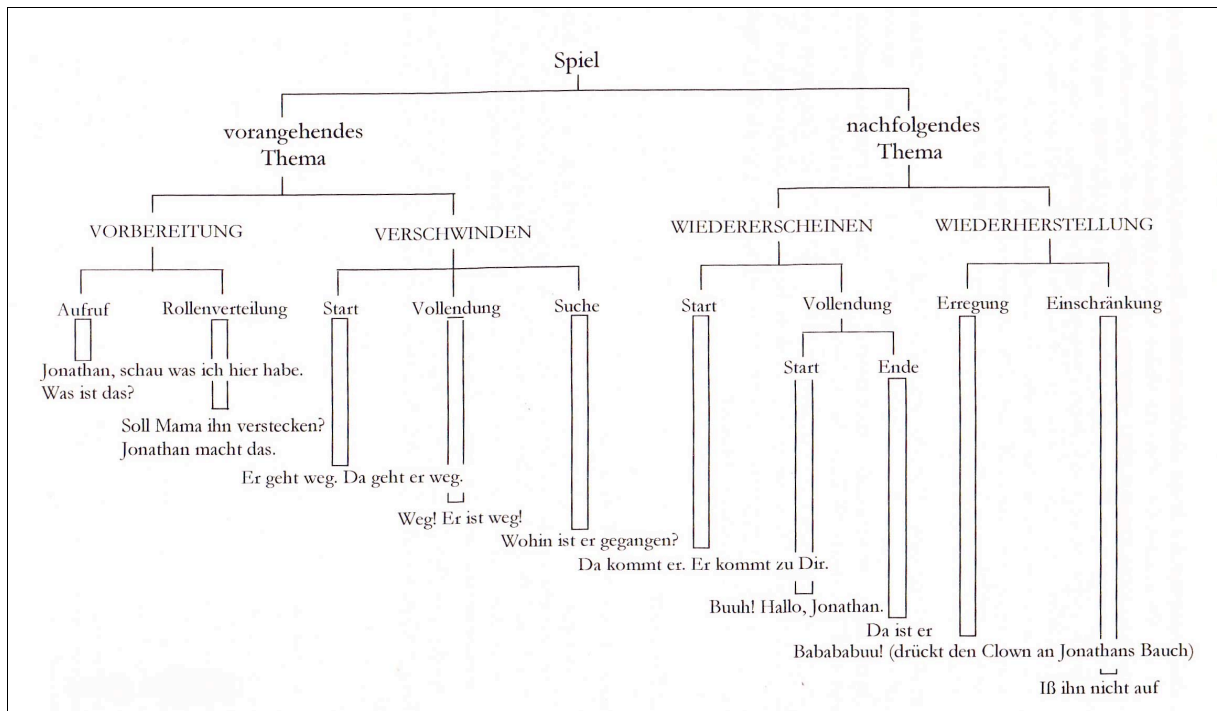


Abbildung 3: Strukturelles Gerüst eines Spieles

(Quelle: Bruner 1987, 40, Tabelle 3.1)

In der Einstimmung auf das gemeinsame Spiel versuchte die Mutter, mittels Aufruf oder einladender Fragestellungen, die kindliche Aufmerksamkeit auf das Objekt Clown zu lenken. In den frühen Spielphasen übernahm sie dabei die Rolle des aktiven sprachlichen Parts, wohingegen das Kind das Spielgeschehen vor allem rezeptiv verarbeitete. Sodann ließ die Mutter den Clown verschwinden, um ihn nach einer kurzen Suche sowie einer spannungsgeladenen Pause wieder auftauchen zu lassen. Im Anschluss konnten sowohl erregungssteigernde Konstituenten (bspw. laute mütterliche Ausrufe oder Berührungen) als auch Einschränkungen („*Oh, iß ihn nicht auf!*“) beobachtet werden. Generell waren die mütterlichen Äußerungen während der Spielhandlung durch zahlreiche Ausrufe („*Weg!*“, „*Buh!*“, „*Babababuu!*“), Aufforderungen („*Jonathan, schau was ich hier habe.*“), Fragen („*Wer ist das?*“, „*Soll Mama ihn verstecken?*“) und Zeigwörter („*da*“) bestimmt (ebd.).

Auch wenn nicht bei jedem Spielablauf all die genannten Handlungsschritte realisiert

werden, ist es nach Bruner doch wesentlich, dass die Tiefenstruktur des Verschwindens und Wiedererscheinens erhalten bleibt, sodass ein vorhersagbarer Interaktionsrahmen entstehen kann. Das ritualisierte Spielgeschehen ermögliche dem Kind den Aufbau von Erwartungen über Fortgang der Handlungen und den damit einhergehenden sprachlichen Äußerungen der Mutter (Bruner 1987, 41). Genau hierin sei der transaktionale Charakter von Kommunikation erkennbar, der als „Erfahrungsprozeß, in welchem jeder Schritt vom Ergebnis des vorhergehenden abhängt“ (ebd., 133), definiert wird.

Hat das Kind einzelne Spielkonstituenten internalisiert, gehe deren sprachliche Thematisierung seitens der Mutter zurück. D.h., wenn spezifische Bedeutungen bereits implizit vorausgesetzt werden können („Präsupposition“), lässt die Bezugsperson Konstituenten weg oder überlässt sie dem Kind. Gleichzeitig würden Variationen und Überraschungsmomente innerhalb der Spielelemente zunehmen. Dies führe sukzessive zu einer Erweiterung der Oberflächenstruktur des Spiels (ebd., 42ff.).

„Die geschilderten Spiele beider Kinder waren voller Übergänge, indem die Mutter immer wieder etwas Neues einführte und es dann nach und nach an das Kind ‚übergab‘, wenn es fähig wurde, dieses Neue selber auszuführen. ... Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, dass die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur ‚auf der anderen Seite‘ selber stehen kann“ (ebd., 50f.).

Bruners Untersuchungen zeigen, dass mit der schrittweisen Veränderung der Spielverläufe sowie sprachlichen Äußerungen auch erste Veränderungen im kindlichen Interaktionsverhalten beobachtbar wurden. War der Spielbeginn noch stark von der Steuerung seitens der erwachsenen Person dominiert, wuchs mit der Zeit die Eigeninitiative des Kindes. So übernahm das anfangs still teilnehmende Baby zusehends einen aktiveren Handlungspart (ebd., 44f.). Der Säugling kommunizierte dabei erst über Mimik, Gestik sowie vokale vorsprachliche Äußerungen, vor allem um auf den Spielgegenstand zu zeigen oder um diesen zu erbitten. Die frühen gestischen und stimmlichen Mittel wurden zusehends durch „lexio-grammatische Leistungen“ ersetzt, welche die jeweilige Bezugsperson auch immer konsequenter einforderte (ebd., 31, 53, 70).

„Sobald das Kind dann fähig war, ganze Wörter oder wortähnliche Laute hervorzubringen, stiegen die mütterlichen Anforderungen erneut. So wie sie auf der letzten Stufe kein langes unzusammenhängendes Babbeln mehr akzeptiert hatte, beharrte sie nun auf ganzen Wörtern. Allerdings achtete sie nach wie vor darauf, das Kind nicht zu überfordern. Das Spiel blieb ein Spiel ... “ (ebd., 70).

Besondere Bedeutung kommt dabei der Feinabstimmung zwischen Mutter und Kind zu. Der Autor geht von einer intuitiven (mütterlichen) Kommunikationsfähigkeit aus, welche

sich dem jeweiligen Sprachentwicklungsniveau des Säuglings bzw. Kleinkindes anpasst. Umgekehrt gelinge es dem Heranwachsenden zusehends besser, sowohl Aufmerksamkeit als auch Verhalten seiner Gesprächspartnerin zu beeinflussen. In der dialogischen Interaktion mit seiner Bezugsperson erfahre der Heranwachsende neben dem Sprachenlernen folglich viel über Aufbau, Ablauf und Bedingungen zwischenmenschlicher Beziehungen (Bruner 1987, 46).

Erwähnenswert scheint weiters, dass sowohl bei Jonathan als auch Richard im Alter von rund neun Monaten ein vermindertes Interesse am gemeinsamen peekaboo-Spiel mit ihren Müttern beobachtet werden konnte. Etwa ein halbes Jahr später nahmen beide Kinder das Versteckspielen erneut auf. Auffallend daran war, dass sie ihre Spiele selbst initiierten und auch steuerten, wobei sie zudem neue Gegenstände (bspw. Puzzlesteine, Töpfe) einführten und Spielkonstituenten beliebig modifizierten. Gleichzeitig wurde erkennbar, dass die im handlungsorientierten Kontext des Spiels erworbenen Bedeutungen und Äußerungen problemlos auf andere Handlungen sowie Situationen übertragen werden konnten (ebd., 44ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Spielformate nach Bruner eine Form des Experimentierens und Herantastens an Sprache darstellen und sich durch ritualisiertes, zweckgerichtetes Handeln bestimmen lassen. Im spielerischen Zwiegespräch zwischen der jeweiligen Bezugsperson und dem Kind werden sowohl erste Bedeutungen vermittelt als auch Wege des sprachlichen Aushandelns erprobt. Das strukturierte Spiel als sanft gelenkte, soziale Interaktion scheint einen idealen Rahmen zu bieten, um Dialogfähigkeit anzubahnen und Symbolfähigkeit zu erwerben. Mit zunehmendem Alter zeigte sich schließlich, dass die beiden Jungen Richard und Jonathan selbst Spiel- und Sprachhandlungen initiierten und im Spiel erworbene Bedeutungen auch außerhalb des Spielkontextes anzuwenden wussten. Der besondere Stellenwert des Erwerbs der sprachlichen Symbole und deren Dekontextualisierung soll im nachstehenden Abschnitt herausgearbeitet werden.

## **4.2 Sprachliche Symbolisation und Dekontextualisierung im Spiel**

Sowohl in der Spiel- als auch in der Sprachentwicklung spielt die Symbolisationsfähigkeit eine zentrale Rolle. Nach Papoušek (2003, 48) steht das kindliche Spiel gar „an der Schwelle zur sprachlichen Symbolisation“, die Symbole selbst würden vor allem nachstehende Kriterien aufweisen:

- „(1) Symbole repräsentieren, indem sie losgelöst von der realen Präsenz einer Sache oder eines Ereignisses anstelle des Objektes oder Ereignisses stehen, das sie repräsentieren.

(2) Im Gegensatz zu angeborenen Instinkten und durch Übung erworbenen Fähigkeiten werden Symbole durch Tradition überliefert. (3) Anders als konditionierte Signale werden Symbole nicht von außen festgelegt, sondern frei erschaffen“ (Bertalanffy 1968 zit. nach Papoušek 2003, 28).

Symbole stehen dieser Ausführung zufolge für innere Repräsentationen von Dingen und Ereignissen, welche das Individuum erst entwickeln muss. Bei der Symbol- und Begriffsentwicklung scheint es unabdingbar, dass das Kind in der sinnlichen, interaktiven Auseinandersetzung mit Gegenständen diese „begreifen“ lernt, um in weiterer Folge innere Vorstellungen davon aufbauen zu können. Grundlegend hierbei sei die Objektpermanenz; das Kind erkenne, „dass Menschen und Dinge weiterhin existieren, auch wenn sie nicht mehr zu sehen sind“ (Piaget 1937 zit. nach Zollinger 1999, 20).

Zunächst sind Bedeutung und Sprache jedoch noch sehr mit den jeweiligen Spielgegenständen bzw. -handlungen verbunden und bestimmen einander wechselseitig. Gerade die ersten sprachlichen Wortproduktionen des Kindes sind stark an das situative Geschehen gebunden. Erst allmählich durch immer komplexere Erfahrungen über die Beschaffenheit von Gegenständen und Situationen im Rahmen sensomotorischer Spiele und erster Konstruktionsspiele erhält es differenziertere Vorstellungen, die es in ein symbolisches System übersetzt. Es vermag nun zunehmend seine Absichten und Gedanken über Gegenwärtiges, Vergangenes und Zukünftiges über das Symbolsystem Sprache oder über symbolhaftes Spiel auszudrücken (u.a. Zollinger 1999, 22f.; Wygotski zit. nach Jampert 2002, 31f.; Papoušek 2003, 49).

„Das Ansammeln und abstrahierende Integrieren von Erfahrungen im Spiel, spielbegleitendes Sprechen der Eltern, ... unterstützen das anfangs noch langsame und mühsame deklarative Erlernen der assoziierten Symbole und Wörter bis das Kind in der Mitte des zweiten Lebensjahres plötzlich dessen gewahr zu werden scheint, dass Dinge und Ereignisse einen Namen haben und dass diese Namen die Dinge und Ereignisse auch losgelöst von ihrer realen Präsenz repräsentieren“ (Papoušek 2003, 49f.).

Jampert (2002, 33) hält fest, dass Symbol- und soziale Rollenspiele eine „Brückenfunktion“ in der Loslösung der Sprache aus der Verwobenheit mit konkreten Gegenständen und Handlungen einnehmen. Auch Zollinger (1999, 32) beschreibt, dass im Symbolspiel die eigenen Ideen des Kindes und nicht mehr reale Gegenstände handlungsbestimmend sind. Der Heranwachsende suche nun selbst nach geeigneten Objekten für sein Spiel, deute diese um oder ersetze sie bei Bedarf.

Bürki (2008, 14ff.) folgert, dass im Rahmen von Symbol- und Rollenspielen Prozesse der Dezentrierung und Dekontextualisierung von Sprache stattfinden. Im Rollenspiel lerne das Vorschulkind, seine Ideen über Spielrahmen, Rollenverteilung oder Spielverlauf mit



Mitspielern sprachlich zu teilen und gegebenenfalls zu verhandeln. Neben seinen eigenen Vorstellungen muss es gleichzeitig mögliche Perspektiven seines Gegenübers miteinbeziehen. Dabei lösen sich die kindlichen Sprachproduktionen zunehmend von selbstbezogenen und konkreten Handlungskontexten.

Die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass das Kind innerhalb ihm vertrauter Spielhandlungen erste Bedeutungen von Dingen, Ereignissen und Worten kennenlernen kann. Die Bedeutungen werden allmählich verstanden und bleiben in der kindlichen Vorstellung in Form von inneren Bildern gegenwärtig. Es entdeckt, dass nicht anwesende Dinge oder auch Gedachtes durch sprachliche Symbole (Worte) oder durch symbolhaftes Handeln („So-tun-als-ob“) repräsentiert werden können. Worte werden demnach als Bedeutungsträger begriffen und können zunehmend auch losgelöst von Gegenständen und Handlungen eingesetzt werden.

### **4.3 Sprachhandlungsspielräume im Kindergarten**

Jampert (2002, 36) führt an, dass das Kind für die Ausbildung seiner sprachlichen Kompetenzen vielfältige Anregungen braucht, die „von außen unterstützte Motivation kann Voraussetzung und Bedingung für Fortschritte in sprachlichen und spielerischen Aktivitäten sein“. Demgemäß muss im Alltag des Kindergartens ausreichend Raum und Zeit für Spiel- und Spracherfahrungen geschaffen werden. Schließlich bietet das Spiel eine an der kindlichen Entwicklung orientierte Gestaltung von Sprachlernsituationen. Selbst in von Erwachsenen gelenkten (didaktisch-strukturierten) Spielen, sind die Aktivitäten an die Alltagswelt des Kindes geknüpft. Die Verbindung von Eigenaktivität und sozialer Interaktion scheint so optimale Lernbedingungen für das Kindergartenkind zu schaffen.

Im Folgenden wird ein näherer Blick auf Sprachspiele geworfen, da sie vielfältige sprachliche Erfahrungen ermöglichen, die es anzuleiten und zu unterstützen gilt.

#### **4.3.1 Sprachspiele oder das Spiel mit der Sprache**

In der Didaktik der Kindergartenpädagogik nehmen Sprachspiele, als Form eines kreativen Umgangs mit Sprache, einen besonderen Stellenwert ein. Dabei bildet die Sprache selbst den Spielgegenstand. Die Charakteristik von Sprachspielen liegt insbesondere in der Balance zwischen Regelbefolgung und Normverletzung.

Nach Jampert (2002, 38f., 173) zeigen Heranwachsende große Lust an Spielen mit der Sprache. Die Faszination an unterschiedlichen Geräuschen und Klängen führe zu unterschiedlichen Lautkombinationen sowie zu einer Annäherung an neue und

kompliziertere Worte. Dies zeige auch das kindliche Interesse an anders klingenden Lauten und fremden Sprachen. Überdies seien Sprachspiele häufig mit Bewegungsabläufen kombiniert, „da ihnen (den Kindern, Anm. d. V.) Sprache hilft, einen noch ungewohnten Bewegungsablauf zu bewältigen, und ... Bewegung unterstützend bei der Aussprache schwieriger Worte wirken kann“ (Jampert 2002, 38).

Amati Mehler et al. (2003, 233, 240f.) verweisen auf den sensorischen Aspekt im Rahmen der Sprachentwicklung und unterstreichen dabei die rhythmischen als auch musikalischen Eigenschaften des Sprechaktes. Der lustvolle sowie spielerische Umgang mit Sprache, sei mit einem reinen „Vergnügen“, einem „Abenteuer“ gleichzusetzen. Kennzeichnend für das Spiel mit der Sprache sei

„ ... die Lust, einfach Laute hervorzubringen, das Vergnügen, bereits bekannte Worte den eigenen Lauten entsprechend anders zu verwenden, oder das aufregende Abenteuer sprachlicher Erfindungen“ (ebd., 240).

Dies veranschaulicht besonders folgende Metapher:

„Ein Wort war ein Schatz und eine Bombe. Vor allem aber war es ein Bonbon – das man voller Lust im Mund hin- und herbewegen kann, um ihm eine Flut an Geschmack und Entzücken zu entlocken“ (Bausani 1974 zit. nach Amati Mehler et al. 2003, 241).

Es lässt sich festhalten, dass Spiele mit der Sprache eine Bandbreite an Verläufen zulassen und dem Kind zahlreiche Möglichkeiten zu einem kreativen, erweiterten Umgang mit Lauten, Wortpaaren und Satzstrukturen bieten. Die Betonung und Variation bestimmter phonetischer Segmente und syntaktischer Strukturen im Spiel kann wesentlich zum kindlichen Spracherwerb beitragen.

### **4.3.2 Die Erzieherin-Kind-Interaktion im Spiel**

Der sprachlichen Interaktion zwischen Pädagogin und Kind im Spiel kann wesentliche Bedeutung zugeschrieben werden. In diesem Kontext macht König (2009, 119) auf eine Studie von Saltz, Dixon und Johnson (1977) aufmerksam, welche belegt,

„ ... dass in der Erzieherin-Kind-Interaktion dem Gespräch über das Phantasiespiel der Kinder eine ausgesprochen hohe Bedeutung für die kognitive Entwicklung zukommt. Nach Saltz et al. wird dadurch die Intelligenz der Kinder mehr gefördert als durch das Erzählen von Geschichten oder typische Kindergartenaktivitäten wie Malen und Bauen“.

Das Einlassen auf Gespräche über Spielprozesse sowie die aktive Teilnahme am Spiel würden sowohl das Interesse als auch Involvement der Pädagogin am Gruppengeschehen widerspiegeln. Im gemeinsamen Nachdenken über die Spielsituationen fänden „wechselseitige Aushandlungsprozesse“ (Rogoff 1990 zit. nach König 2009, 119)

statt, die als maßgeblich für die kindliche Sprachentwicklung erachtet werden könnten. Von besonderer Bedeutung seien die – im Dialog vereinbarten – Entscheidungen, welche spielerische Handlungen fordern (König 2009, 122).

Die Autorin merkt jedoch kritisch an, dass die zwischen Erzieherin und Kind getroffenen Entscheidungen im Kindergartenalltag nur geringen Stellenwert einnehmen. Dies würde eine gelungene Spielplanung bzw. -handlung jedoch voraussetzen. Viel häufiger könnten hingegen „Begrüßungen, Fragen und Antworten sowie Bemerkungen, die zu keiner ausgedehnten Interaktion Anlass geben“ (ebd., 123) beobachtet werden. Aus Sorge, Kinder in ihrem Spielprozess zu unterbrechen, würden Möglichkeiten eines bewussten Sprachhandelns verabsäumt (ebd., 120).

Eine effiziente Förderung sowie Unterstützung der kindlichen Spiel- sowie Sprachentwicklung setzt demnach eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Heranwachsenden, welche über bloße Impulse und Handlungsanweisungen hinausgeht, voraus. In diesem Sinne sollte die Pädagogin Spiele, welche ein dialogisches Aushandeln von Spielidee, Rollenverteilung und Spielverlauf voraussetzen, bewusst anleiten.

#### **4.3.3 Die Rolle der Peers**

Spiele unter Peers machen wohl den größten Teil an Spielen im Kindergartenalltag aus und tragen wesentlich zur sozialen, kognitiven sowie sprachlichen Entwicklung des Kindes bei. König (2009, 107) macht in ihrer Auseinandersetzung mit Peer-Interaktionen auf einen „Zusammenhang zwischen dem Aufbau sozialer Interaktionsfähigkeit und kognitiver und sprachlicher Kompetenz“ aufmerksam. Im kindlichen Spiel unter Gleichaltrigen würden unterschiedliche Rollen eingenommen und unterschiedliche Verhaltensweisen erprobt. Wechselseitige Aushandlungsprozesse schulten das Bewusstsein über eigene Handlungsabsichten sowie potentielle Erwartungshaltungen des Gesprächspartners.

Während in der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind häufig Instruktionen, d.h. konkrete Anregung von Lernprozessen, beobachtbar sind, sei die Interaktion unter Gleichaltrigen durch „Ko-Konstruktion“ gekennzeichnet. Lernen wird dabei als sozialer Austauschprozess gesehen, es gilt das Prinzip des aktiv Lernenden (ebd., 125, 137). Kooperative Spielhandlungen scheinen demzufolge einen passenden Rahmen für sprachliche Aushandlungsprozesse zu bieten.

„Wie verschiedene Studien belegen, praktizieren Vorschulkinder vor allem in Rollenspiel-situationen mit ihren Peers Aushandlungsprozesse ..., die zu Ko-Konstruktionsleistungen führen“ (ebd., 138).

Montanari (2008, 119) hingegen warnt vor einer Überbetonung des Spiel unter Peers und betont, dass der Erwerb komplexerer, sprachlicher Strukturen der Anleitung durch erwachsene Sprachvorbilder bedarf.

„Im Spiel mit Gleichaltrigen lernen Kleine sehr gut die wichtigen Ausdrücke für das Spiel, aber das sind auch ‚br‘ und ‚pf‘. Wie man eine Frage oder einen Satz baut, müssen sie von Teens oder Erwachsenen lernen, zum Beispiel durch Vorlesen, Gespräche im Spiel“ (ebd.).

Dem ist entgegenzustellen, dass das Kind im Spiel mit sprachlich kompetenteren Gleichaltrigen durchaus auf der ZNE (vgl. Kap. 3.4.1) agiert und dies zu einer Erweiterung seiner sprachlichen Kompetenzen führen kann. Aufgabe der Kindergartenpädagogin wäre es m.E., diese Spiele genau zu beobachten und gegebenenfalls zu unterstützen, sodass Kinder im sozialen Austausch untereinander sprachliche Kompetenzen erwerben bzw. erlernen können.

## **4.4 Zusammenfassung**

Gerade in der Frühphase des Spracherwerbs scheinen Sprache und Spielhandlungen miteinander verknüpft zu sein und sollten dementsprechend in ihrem Zusammenhang betrachtet werden. In der spielerischen Auseinandersetzung mit den eigenen Artikulationsorganen und im dialogischen Zwiegespräch mit den Bezugspersonen lernt das Kind seiner Befindlichkeit und seinem Wollen durch mimische, gestische und (vor)sprachliche Äußerungen Ausdruck zu verleihen. Die frühe Eltern-Kind-Interaktion setzt dabei emotionale Zuwendung, Blickkontakt sowie einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus voraus.

Die ersten ritualisierten Spiele sind charakterisiert durch wiederkehrende sprachliche Muster und Berührungen. Der strukturelle Rahmen der Spielhandlungen („Spielformate“ nach Bruner, 1987) unterstützt erste Sprachhandlungen, gleichzeitig werden Symbolfähigkeit und Dekontextualisierung angebahnt.

Gerade in den Sprachhandlungs-Spiel-Räumen des Kindergartens bietet das Spiel als soziale Interaktion zwischen Kind und Pädagogin sowie unter Peers zahlreiche Anlässe, um sprachlich aktiv zu werden. Geht man von einer Verbindung von Spiel- und Sprachentwicklung aus, so wird deutlich, welch großes Entwicklungspotential sprachfördernde Maßnahmen, welche sich mit dem kindlichen Spiel auseinandersetzen, enthalten. Spielhandlungen können als kindgerechte Sprachlernsituationen gelten, die es zu fördern und unterstützen gilt.

## **5 Darstellung der Literaturrecherche sowie -analyse**

Im Rahmen des empirischen Teils meiner Arbeit erfolgt nun eine umfassende Darstellung meiner Literaturrecherche bzw. -analyse, welche der Beantwortung der zentralen Fragestellungen dient. Das vordergründige Forschungsinteresse besteht darin, die zahlreichen Bedeutungen, welche Autoren und Autorinnen dem Spiel im Sprachentwicklungsprozess zuschreiben, herauszuarbeiten. Ergänzend soll festgestellt werden, ob und auf welchem theoretischen oder empirischen Hintergrund die jeweiligen Ausführungen begründet sind. Zudem wird untersucht, welche Spiele die jeweiligen Autoren anführen und ob Unterschiede zwischen freien und gelenkten Spielformen aufgezeigt werden.

Dazu werden sprachwissenschaftliche, (sprachheil-)pädagogische als auch populärwissenschaftliche Veröffentlichungen entlang eines eigens erstellten Analyseleitfadens analysiert und interpretiert. Die Auswertung wird in Anlehnung an die Auswertungstradition nach Mayring (2010) als zusammenfassende Inhaltsanalyse durchgeführt und soll zur Erstellung eines Kategoriensystems führen.

Im Folgenden finden sich allgemeine Erläuterungen zur Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sowie eine Beschreibung des eigenen Untersuchungsverlaufes, wobei sowohl der Gegenstand der Untersuchung als auch die einzelnen Analyse- sowie Interpretationsschritte expliziert werden. Durch die detaillierte Auflistung der einzelnen Arbeitsschritte soll die Transparenz und Nachvollziehbarkeit meines methodischen Vorgehens gewährleistet werden. Fortführend werden die aus der inhaltsanalytischen Auswertung gewonnenen Ergebnisse (Bedeutungszuschreibungen, zugrundeliegende Theorien bzw. empirische Studien, genannte Spiele sowie Unterscheidungsmerkmale von freien und gelenkten Spielformen) vorgestellt.

### **5.1 Zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse**

Wie bereits erwähnt, orientiert sich meine Literaturanalyse an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), da diese als systematische Vorgehensweise zur Auswertung von umfangreichem Textmaterial besonders geeignet scheint.

Grundsätzlich handelt es sich um eine strukturierte und nach vorab festgelegten Regeln ablaufende Methode, die der Erschließung „fixierter Kommunikation“ dient. Die Analyse geht dabei theoriegeleitet vor, d.h. Textmaterial wird stets im Bezug auf

forschungsleitende Fragen und zugrundeliegende Theorien analysiert und interpretiert. So gesehen kann sie auch als schlussfolgerndes Verfahren beschrieben werden (Mayring 2010, 12f.).

Zu Beginn des inhaltsanalytischen Vorgehens müssen Form und Umfang des auszuwertenden Materials definiert werden. Die Bestimmung des Ausgangsmaterials umfasst im Wesentlichen die Festlegung des Untersuchungsgegenstandes unter der Berücksichtigung der Entstehungssituation sowie formaler Charakteristika (ebd., 52). Des Weiteren gilt es, die zentrale Fragestellung der Analyse zu klären. Diese bedingt durch ihre Anbindung an Theorie und Forschungsstand die Richtung der Analyse (ebd., 56f.).

Nach Mayring (2010, 63f.) können drei Formen der Textinterpretation unterschieden werden, wobei auch Mischformen denkbar sind:

- die *Zusammenfassung*,
- die *Explikation*,
- die *Strukturierung*;

Die Zusammenfassung stellt im Wesentlichen ein beschreibend-reduktives Vorgehen dar, welches zu einer Kategorienbildung führt. Im Rahmen der Explikation wird zusätzliches Material zum besseren Verständnis an fragliche Textstellen herangetragen, um diese näher deuten und erklären zu können. Die strukturierende Analyse filtert hingegen spezifische Textbestandteile durch ein im Vorhinein festgelegtes Kategoriensystem (ebd., 65f.).

Ausschlaggebend für die Wahl des Verfahrens ist stets die Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstandes sowie die der Untersuchung zugrundeliegende Forschungsfrage (ebd., 49).

In meinem Fall entschied ich mich für die zusammenfassende Inhaltsanalyse, da größere Textmengen ausgewertet werden müssen und teils zu einer Kategorienbildung führen sollen. Ziel der zusammenfassenden Textinterpretation ist es schließlich, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Ausdruck des Grundmaterials ist“ (ebd., 65). Gleichzeitig weist meine Analyse auch strukturierende Züge auf, da nicht alles verfügbare Material ausgewertet wird, sondern insbesondere die in Bezug auf die Fragestellungen relevanten Textstellen. Insofern lässt sich meine methodische Vorgehensweise als zusammenfassende Inhaltsanalyse mit strukturierenden Elementen bezeichnen.

Mayring (2010, 68ff.) stellt sein allgemeines Ablaufmodell einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse wie folgt dar:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten

Nachdem die Beschaffenheit des zu analysierenden Textmaterials beschrieben wurde, werden die einzelnen Analyseeinheiten festgelegt. So werden die kleinsten (Kodiereinheit) und größten (Kontexteinheit) zu untersuchenden Textbestandteile bestimmt. Ebenso muss festgemacht werden, in welcher Reihenfolge die Textteile ausgewertet werden sollen (Auswertungseinheit).

2. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen

Die im Bezug auf die Fragestellung wesentlichen Textteile werden nun mittels Paraphrasierung auf eine einheitliche, verkürzte Sprachebene transformiert, wobei nicht inhaltstragende Textteile weggelassen werden.

3. Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus, Generalisierung der Paraphrasen

Im nächsten Arbeitsschritt wird das angestrebte Abstraktionsniveau bestimmt. Jene Paraphrasen, die unter dem Abstraktionsniveau liegen, werden verallgemeinert bzw. generalisiert, wohingegen Paraphrasen, welche über dem Niveau liegen, unverändert bleiben.

4. Erste Reduktion durch Selektion

In einem ersten Reduzierungsschritt erfolgt eine Reduktion der gewonnen Paraphrasen durch Selektion. Dabei werden sich wiederholende, bedeutungsgleiche sowie weniger wichtig erscheinende Formulierungen gestrichen.

5. Zweite Reduktion durch Bündelung

Weiterführend werden bedeutungsähnliche Paraphrasen gebündelt und durch eine neue, zusammenfassende Aussage wiedergegeben. Hierbei muss jedoch überprüft werden, ob die entstehenden Formulierungen das Ausgangsmaterial noch in angemessener Weise repräsentieren.

6. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem

Die durch die vorangegangenen Schritte neu gebildeten, generalisierten Aussagen werden in Kategorien transformiert.

7. Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

Am Ende des Analyseprozesses sollte ein knappes Kategoriensystem stehen, welches ein verdichtetes Abbild des Grundmaterials darstellt. Dieses gilt es am Ausgangsmaterial erneut zu überprüfen. Der Prozess der Rücküberprüfung kann so oft wiederholt werden, bis der angestrebte Grad der Reduzierung erreicht ist.

Mayring (2010, 69) betont, dass es bei größeren Textmengen kaum möglich und auch nicht sinnvoll ist, sämtliche inhaltstragende Textbestandteile zu paraphrasieren und rät zu einer Zusammenfassung von Analyseschritten:

„Hier können mehrere Analyseschritte zusammengefasst werden. Die Textstellen werden gleich auf das angestrebte Abstraktionsniveau transformiert. Vor dem Herausschreiben jeder neuen generalisierten Paraphrase wird überprüft, ob sie nicht schon in den bisherigen enthalten ist, ob sie nicht mit anderen generalisierten Paraphrasen in Bezug steht, sodass sie bündelbar, konstruierbar, integrierbar zu einer neuen Aussage ist“ (ebd.).

Die nachstehende Grafik soll dem besseren Verständnis dienen:

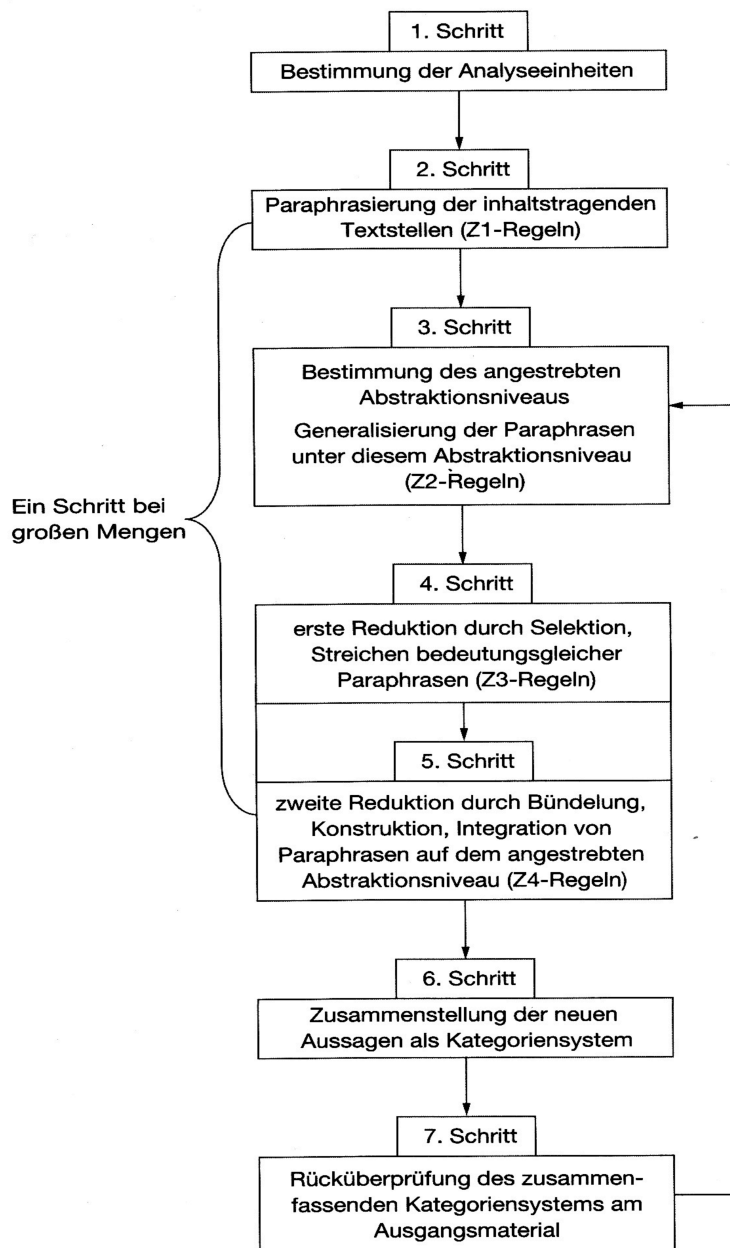


Abbildung 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse  
(Quelle: Mayring 2010, 68, Abb. 10)



## **5.2 Detailliertes Ablaufmodell des eigenen methodischen Vorgehens**

Das allgemeine Modell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse soll Orientierung bieten, ist jedoch nicht als geschlossenes Instrumentarium zu verstehen.

„Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring 2010, 49).

Ich möchte betonen, dass ich meine Literaturanalyse in Anlehnung an die Auswertungstradition nach Mayring verstehe und nicht als strikte, unreflektierte Durchführung einer festgeschriebenen Technik. In diesem Sinne gilt es, ein detailliertes Ablaufmodell meines eigenen methodischen Vorgehens zu entwickeln, welches die einzelnen Schritte meiner Auswertung sowie Interpretation in ihrer Reihenfolge festlegt.

### **5.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials**

Da es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um ein Auswertungsverfahren handelt, muss zu Beginn das auszuwertende Material bzw. der Untersuchungsgegenstand definiert werden.

Wie bereits dargelegt, wurden mittels Literaturrecherche sprachwissenschaftliche und (sprachheil-)pädagogische Publikationen sowie pädagogisch-didaktische Ratgeber zum Thema Spiel und Sprache ausfindig gemacht (vgl. Kap. 1.4). Die Recherche erfolgte erst mit Hilfe des Online-Kataloges der digitalen Bibliothek der Universität Wien unter der Eingabe der Suchbegriffe „Sprache“, „Spiel“, „Interaktion“, „Sprachförderung“, „Zweitsprache“ und „Kindergarten“. Überdies wurde in sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Standardwerken nach Schlüsselliteratur sowie weiterführenden Werken gesucht. Die Auswahl konzentrierte sich ausschließlich auf Veröffentlichungen, deren Titel bzw. Untertitel eine Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Spiel und Sprache vermuten ließ. Zudem schien es mir wichtig, dass alle Autoren eine fachliche Ausbildung in Sprachwissenschaften, Pädagogik oder Psychologie vorweisen konnten, schließlich interessierten auch Bezugnahmen zu wissenschaftlichen Konzeptionen bzw. Studien.

Die Recherche ergab – wie erwartet – zahlreiche Treffer an pädagogisch-didaktischen Ratgebern, die sich an Eltern, Erzieher sowie interessierte Laien wenden und zumeist Spielideen zur Sprachförderung beinhalten. Aus den zahlreichen Veröffentlichungen wählte ich aktuellere Werke, welche zudem einen Bezug zur Bildungsinstitution Kindergarten aufweisen. So werden zur weiterführenden Auswertung folgende vier populärwissenschaftliche Publikationen herangezogen:

- Biermann, I. (2005): Spielend sprechen lernen. Sprachförderung im Vorschulalter. Velber: Freiburg
- Krumbach, M. (2004): Das Sprachspiele-Buch. Kreative Aktivitäten rund um Wortschatz, Aussprache, Hörverständnis und Ausdrucksfähigkeit – für Kindergarten und Grundschule. Ökotoxia: Münster
- Schlösser, E. (2007): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Ökotoxia: Münster, aktualisierte und erweiterte Neuausgabe
- Stöcklin-Meier, S. (2008): Sprechen und Spielen. Kreative Sprachförderung für Kindergarten- und Grundschulkinder. Kösel: München

Schnell ließen sich auch (sprachheil-)pädagogische Veröffentlichungen finden, deren Autoren Vorteile eines spielerischen Ansatzes im Rahmen der Sprachentwicklung prolongieren. Bei den ausgewählten Schriftstücken handelt es sich um zwei Monografien sowie einen Aufsatz aus einer sprachheilpädagogischen Zeitschrift:

- Bahr, R. (1995): Sprache selbst entdecken – Möglichkeiten der (Sprach-) Entwicklungsförderung im Phantasie- und Bauspiel. In: Die Sprachheilarbeit. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie. 40. Jg. (Heft 3), Verlag modernes Lernen: Berlin, 246-254
- Götte, R. (2007): Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung im Kindergarten. Cornelsen: Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 9., vollständig überarbeitete Auflage
- Nienkerke-Springer, A., Beudels, W. (2001): Komm, wir spielen Sprache. Handbuch zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme. borgmann: Dortmund

Weit schwieriger gestaltete sich die Suche nach sprachwissenschaftlicher Literatur, die eine Auseinandersetzung mit sowohl Spiel als auch Sprache zum Inhalt hat. Abgesehen von Helga Andresens innovativen Beiträgen zu Sprache, Interaktion und Spiel scheint kaum veröffentlichtes Material zur Thematik vorzuliegen. Schließlich entdeckte ich noch Guy Cooks Monografie „Language Play and Language Learning“ und wählte zudem einen Aufsatz von Barbara Lang, der in dem Sammelband „SpracheSpielen“ publiziert wurde.

- Andresen, H. (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Gunter Narr: Tübingen
- Cook, G. (2000): Language Play, Language Learning. Oxford University Press: Oxford, New York

- Lang, B. (2007): ‚la-la-la‘ und ‚ackabacka schu‘: Spielen mit Lauten vom Säuglingsalter bis ins Schulalter – eine entwicklungsorientierte Perspektive. In: Andresen, H., Januschek, F. (Hrsg.): SpracheSpielen. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 71-89

### 5.2.2 Fragestellung der Analyse

Im Anschluss an die Bestimmung des auszuwertenden Materials soll erneut die zentrale Fragestellung meiner Untersuchung aufgegriffen werden. Schließlich bedingt diese wesentlich die Richtung sowie Vorgehensweise der Analyse (Mayring 2010, 56).

Wie bereits mehrfach ausgeführt, besteht mein Forschungsinteresse darin, das von Pädagogen sowie Sprachwissenschaftlern beschriebene Beziehungsverhältnis von kindlichem Spiel und Spracherwerb zu erhellen. Dabei sollen zentrale Aussagen über die Bedeutung und den Stellenwert des Spiels im Rahmen des Erst- als auch Zweitspracherwerbsprozesses beleuchtet und auf deren wissenschaftliche Grundlagen hin überprüft werden.

Im Zentrum meiner Auseinandersetzung steht demnach die Frage, *welche Bedeutungen Autoren und Autorinnen dem kindlichen Spiel beim Erst- als auch Zweitspracherwerb zuschreiben und auf welche Theorien respektive empirische Studien sie sich dabei beziehen.*

Des Weiteren gilt es herauszuarbeiten, *welche Spielformen im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung der Sprache genannt werden und ob Unterschiede zwischen freien und gelenkten Spielen* beschrieben sind.

So soll am Ende meiner Auswertung eine übersichtliche Zusammenschau in Form eines Kataloges von Bedeutungen, welche Autoren unterschiedlicher Fachrichtungen dem kindlichen Spiel im Rahmen des Spracherwerbs zuweisen, entstehen. Überdies sollen die in diesem Zusammenhang aufgezählten Spielformen genannt und aufgezeigte Unterschiede zwischen freiem und gelenktem Spiel dargestellt werden.

### 5.2.3 Zum Analyseprozess – Die Entwicklung der Kategorien

Im Nachstehenden werden die einzelnen Schritte meines Analyseprozesses näher ausgeführt, wobei vorab die Analyseeinheiten geklärt werden.

#### *Analyseeinheiten*

Als kleinste Einheit meiner Analyse werden einzelne Sätze und als größte Einheit inhaltlich zusammengehörige Satzgruppen festgelegt. Untersucht wird jeweils ein Text nach dem anderen, wobei ich erst alle sprachwissenschaftlichen, später alle (sprachheil-)

pädagogischen und schließlich die gewählten populärwissenschaftlichen Schriften auswerte.

### Analyseschritte

Der besseren Übersicht und Nachvollziehbarkeit wegen wurde ein Leitfaden für meine Analyse angefertigt (siehe Tab.1). Für jede untersuchte Publikation liegt demnach ein ausgefülltes Analyseprotokoll vor (siehe Anhang B). Die erstellten Protokolle sollen zudem der im wissenschaftlichen Diskurs eingeforderten intersubjektiven Überprüfbarkeit dienen.

Tabelle 1: Darstellung des erstellten Analyseprotokolls

Analyseprotokoll Nr.: _____		
Quellenangabe:		<input type="checkbox"/> Sprachwissenschaftliche Fachliteratur <input type="checkbox"/> (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur <input type="checkbox"/> Pädagogisch-didaktischer Ratgeber
Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:		
Zentrale Forschungsfrage:	<b>Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):</b> <i>(Zentrale Texteinheiten werden auf knappe, auf den wesentlichen Inhalt reduzierte, Aussagen gekürzt. Die so entstehenden Paraphrasen werden im Anschluss verallgemeinert und miteinander verglichen. Aussagegruppen, die Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten aufweisen, werden in weiterer Folge zusammengefasst. Im Anschluss sollen Kategorien von Bedeutungszuschreibungen formuliert werden.)</i>	
	<b>Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:</b> <i>(Im Text angeführte Theoriebezüge werden dargestellt und falls möglich Querverweise zu den Bedeutungszuschreibungen vorgenommen.)</i>	<b>Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:</b> <i>(Im Text erwähnte Ergebnisse wissenschaftlicher Studien, die Bedeutungszuschreibungen absichern, werden aufgezeigt und falls möglich Querverweise vorgenommen.)</i>
Spezifizierung:	<b>Genannte Spielformen:</b> <input type="checkbox"/> Sensomotorisches Spiel <input type="checkbox"/> Symbol- und Fiktionsspiel <input type="checkbox"/> Regelspiel <input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> diverse andere Spielformen	
	<b>Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):</b> <i>(Beschriebene Differenzen werden auf knappe, auf den wesentlichen Inhalt reduzierte, Aussagen gekürzt. Die so entstehenden Paraphrasen werden im Anschluss verallgemeinert und miteinander verglichen. Aussagegruppen, die Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten aufweisen, werden in weiterer Folge zusammengefasst. Im Anschluss sollen Kategorien von Unterscheidungsmerkmalen formuliert werden.)</i>	

Zunächst sammle ich grundlegende Daten und Informationen der jeweiligen Schrift (Quellenangabe, Zuordnung zur entsprechenden Fachrichtung, eventuelle Hintergrundinformationen zum Autor oder zur Entstehung der Schrift), welche in das Analyseprotokoll übertragen werden.

Darauffolgend werden die gewählten Texte sorgsam durchgearbeitet und auf inhaltlich bedeutsame Textstellen hin geprüft, um die forschungsleitende Fragestellung beantworten zu können. Dabei werden ausschließlich jene Aussagen berücksichtigt, die beschreiben, warum und wie Spiele den Erwerb und die Förderung von Sprache unterstützen können.

In einem zweiten Schritt erfolgt die Paraphrasierung der gefundenen Textstellen, d.h. es werden alle zentralen Aussagen betreffend der Bedeutung und des Stellenwertes des Spiels beim Sprachenlernen komprimiert und umformuliert. Wiederholende,

bedeutungsähnliche und ausschmückende Textbestandteile werden weggelassen. Da eine große Menge an Textmaterial ausgewertet werden muss, wird ein hohes Abstraktionsniveau festgelegt.

In einem weiteren Arbeitsschritt gilt es, die vorab gewonnenen Paraphrasen zu verallgemeinern bzw. zu generalisieren. Bedeutungsgleiche Formulierungen werden gestrichen und bedeutungsähnliche zusammengefasst, um die Fülle des Materials zu reduzieren. Hierbei ist es wesentlich, die zentralen Aussagen zur Rolle des kindlichen Spiels beim Spracherwerb ihrem Inhalt nach zu erhalten.

Schließlich werden die komprimierten Aussagen zu Kategorien transformiert. Die Kategorien werden demnach *induktiv*, d.h. direkt aus dem auszuwertenden Material entwickelt. Sie stellen eine verdichtete Kurzform der für die Analyse relevanten Inhalte dar (Mayring 2010, 83). In einem zweiten Materialdurchlauf werden die gebildeten Kategorien am Ausgangsmaterial überprüft. Notwendige Adaptierungen und Änderungen sollen sogleich im jeweiligen Analyseprotokoll vorgenommen bzw. durchgeführt werden.

Anschließend gilt es, die Bezugnahmen der Autoren auf theoretische Hintergründe oder empirische Ergebnisse herauszuarbeiten. Hierbei erscheint die Erstellung eines Kategoriensystems jedoch wenig sinnvoll. Demgemäß werden angeführte Theoriebezüge sowie erwähnte Ergebnisse wissenschaftlicher Studien, welche die Bedeutungszuschreibungen abzusichern suchen, zu einem überschaubaren Kurztexzt zusammengefasst. Wo dies möglich ist, sollen Querverweise zu den jeweiligen Bedeutungszuschreibungen über das Spiel erfolgen.

Ebenso werden die beschriebenen Spiele gesammelt und den Spielformen

- Sensomotorische Spiele,
- Konstruktionsspiele,
- Symbol- und Fiktionsspiele,
- Rollenspiele,
- Regelspiele und
- diverse andere Spiele zugeordnet.

In diesem Kontext interessieren insbesondere jene Textstellen, die zudem zwischen freien, d.h. selbstbestimmten und eigeninitiativen Spielen sowie gelenkten, d.h. didaktisch-strukturierten Spielformaten unterscheiden. Die beschriebenen Differenzen sollen auf knappe, auf den wesentlichen Inhalt reduzierte, Aussagen gekürzt, gebündelt und zu Kategorien von Unterscheidungsmerkmalen zusammengefasst werden.

Nachdem ich alle Schriftstücke einer Fachrichtung diesem Schema folgend ausgewertet habe, werden die entwickelten Kategoriensysteme miteinander verglichen. In einem letzten Reduktionsprozess werden bedeutungsgleiche Kategorien gebündelt und bedeutungsähnliche Kategorien zusammengefasst. Dies erleichtert den anschließenden Vergleich sprachwissenschaftlicher, (sprach-)heilpädagogischer sowie populärwissenschaftlicher Publikationen.

So soll ein Katalog von (teils theoretisch fundierten und empirisch begründeten) Zuschreibungen über die Bedeutung und den Stellenwert des kindlichen Spiels im Rahmen des Spracherwerbs sowie eine Sammlung von als förderlich beschriebenen Spielformen entstehen.

### **5.3 Ergebnisse der Analyse**

Im Anschluss an die Explikation meines methodischen Vorgehens sollen nun die zentralen Ergebnisse der Datenauswertung dargestellt werden. Hierzu werden erst die im Rahmen der Literaturanalyse gewonnen Kategorien von Bedeutungszuschreibungen, welche die ausgewählten Autoren an das kindliche Spiel bei der Sprachaneignung herantragen, thematisiert. Die Darstellung erfolgt pro Publikation, dabei soll eingangs ein kurzer Überblick über den Verfasser sowie den Inhalt der jeweiligen Schrift gegeben werden. Im Weiteren werden die im Rahmen der Analyse abgeleiteten Kategorien miteinander verglichen und in einen gemeinsamen Katalog von Bedeutungszuschreibungen überführt.

Daran anknüpfend erfolgt eine Darstellung der theoretischen sowie empirischen Bezugnahmen. Erneut wird erst jedes Werk für sich dargestellt, um im Anschluss Ähnlichkeiten und Unterschiede sprachwissenschaftlicher, (sprachheil-)pädagogischer sowie populärwissenschaftlicher Publikationen besser herausarbeiten zu können.

Schließlich werden die von den Autoren genannten Formen des Spiels sowie beschriebene Unterschiede zwischen freien und gelenkten Spielen angeführt.

#### **5.3.1 Zu den Bedeutungszuschreibungen**

Im Nachstehenden werden die Auswertungsergebnisse bezüglich der Bedeutungszuschreibungen angeführt, d.h. es werden zentrale Aussagen über die Bedeutung des kindlichen Spiels im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung der Sprache in Form von Kategorien zusammengefasst.

### 5.3.1.1 *Bedeutungszuschreibungen in sprachwissenschaftlicher Literatur*

-- Die Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin Helga Andresen arbeitet und forscht im Bereich Sprach- und Schriftspracherwerb im Vorschul- und frühen Grundschulalter. Ihr vorliegendes Werk *„Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter“* (2002) ist m.E. der umfassendste deutschsprachige Beitrag zum Thema Spiel und Sprache der letzten Jahre.

Basierend auf einer empirischen Studie untersucht die Autorin das sich verändernde Interaktions- und Sprachverhalten von Kindergartenkindern im Rahmen erster Rollenspiele. Hierbei zeigt sie auf, dass sich Kinder bei der Spielplanung sprachlicher Mittel bedienen und auf der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Kap. 3.4.1) agieren. Die Autorin richtet den Fokus insbesondere auf den dekontextualisierten Gebrauch von Sprache im Rollenspiel.

Die zentralen Aussagen der Autorin zum Stellenwert des Spiels beim Spracherwerb ließen sich mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse zu folgenden Kategorien (K)<sup>11</sup> zusammenfassen:

- K1: Sprache als Mittel zur Erzeugung von neuen (fiktiven) Bedeutungen im Spiel
- K2: Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch explizite und implizite Metakommunikation
- K3: Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel
- K4: Spiel als sozial-kommunikative Handlung bzw. Interaktion
  - Ko-Konstruktion unter Peers bei Rollenübernahmen und -wechsel
  - Emanzipation vom Einfluss Erwachsener
- K5: Möglichkeit zur sprachlichen Imitation im Spiel
- K6: Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau (ZNE) im Spiel
  - Korrekte Anwendung von Personalpronomen
  - Herstellen von Zeichen-Zeichen-Beziehungen
- K7: Sprache als Spielgegenstand
  - Spielen mit Lauten, Silben, Rhythmen, Wiederholungen, Wortbedeutungen
- K8: Freude an Spracherfindungen, am Regelbruch
- K9: Spiel als vorhersagbarer, Sicherheit spendender Rahmen
- K10: Kennenlernen von sprachlichen Konventionen und Variationen im Spiel

<sup>11</sup> Es sei erwähnt, dass die Nummerierung der Kategorien keiner hierarchischen Reihung entspricht, sondern im Laufe des Analyseprozesses entstand (siehe dazu Anhang B: Analyseprotokolle).

-- Der Sprachwissenschaftler Guy Cook gewann mit seiner Monografie „*Language Play, Language Learning*“ (2000) den „Kenneth Milkenberger Prize“ der „Modern Language Association of America“. Der Autor schreibt vor einem evolutionspsychologischen Hintergrund und vertritt die Auffassung, dass das Spiel mit der Sprache ubiquitär, d.h. allgegenwärtig sei (ebd., 123).

„ ... language play is a substantial part of the lives of all members of very different societies. We find it at every stage of life; in solitary, intimate, and public uses of language; in prestigious and non-prestigious discourse; in diverse societies, and throughout history“ (ebd.).

Cook setzt sich erst mit spielerischen Aktivitäten der vorsprachlichen Phase auseinander bevor er auf Spiele mit der Sprache im Kindes- und Erwachsenenalter Bezug nimmt. In seinen Ausführungen arbeitet er insbesondere die lustvollen, kreativen und zufälligen Aspekte beim Spielen mit der Sprache heraus.

Die Analyse ergab die unten genannten Kategorien von Bedeutungszuschreibungen, welche an das Spiel mit der Sprache herangetragen werden:

- K1: Ubiquität von Spielen mit der Sprache
- K2: Fiktive und zufällige Momente im Spiel als Schlüssel für einen kreativen Umgang mit Sprache
- K3: Beschäftigung mit sprachlichen Mustern und Strukturen im Spiel
- K4: Wiederholungen im Spiel
  - motivieren das Kind,
  - verbessern die Merkfähigkeit,
  - schaffen eine vorhersagbare Struktur.
- K5: Förderung der sozialen Interaktion, Entstehen von Solidarität und Konkurrenz
- K6: Freude am Spiel mit der Sprache, am Sprechrhythmus
- K7: Möglichkeit für sprachliche Imitationen und Nachahmungen
- K8: Schulung der korrekten Aussprache
- K9: Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau im Spiel
- K10: Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung
- K11: Spiel als Unterstützung bei der Sprachaneignung
- K12: Ermöglichen von Sprachvariationen, Regelbrüchen
- K13: Erweiterung des Wortschatzes
- K14: Spiel als entspannte Sprachlernsituation



-- Barbara Langs Aufsatz mit dem klingenden Titel „*la-la-la' und ,ackabacka schu': Spielen mit Lauten vom Säuglingsalter bis ins Schulalter – eine entwicklungsorientierte Perspektive*“ (2007) erschien in dem von Helga Andresen und Franz Janussek herausgegebenen Sammelband „*SpracheSpielen*“. Die Autorin widmet sich in ihrem Beitrag dem kindlichen Lautspiel und zeichnet dessen Veränderung im Laufe der Sprachentwicklung nach.

Dabei fokussiert sie erst monologische Lautspielereien im Säuglingsalter, die durch das lustvolle Experimentieren mit der eigenen Stimme, unterschiedlichen Lauten und Klängen charakterisiert werden könnten. Dialogische Lautspiele der frühen Eltern-Kind-Interaktion seien durch Imitationen, Variationen sowie dem Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus gekennzeichnet (ebd., 71f.).

Schließlich bezieht sich Lang auf lautspielerische Aktivitäten im Kindergarten- sowie Schulalter und zeigt Momente der Belustigung über Spracherfindungen auf. Hierbei sucht die Sprachdidaktikerin zu verdeutlichen, dass das lustvolle und kreative Spiel mit der Sprache das Bewusstsein von Sprache als Zeichensystem fördert. Ein Indiz dafür würden auch die zahlreichen metasprachlichen Kommentare, welche das Spiel kennzeichnen und steuern, sein (ebd., 75ff.).

Im Rahmen der Auswertung ließen sich die nachstehenden Kategorien über die Rolle des Spiels beim Spracherwerb ableiten:

K1: Stimme, Laute und Klänge als Gegenstand des Spiels

K2: Lust am Lautspiel durch

- Wiederholungen
- Regelbruch und Variationen
- Rhythmus und Bewegung
- soziale Interaktion

K3: Schaffen eines vorhersagbaren Rahmens

K4: Übergang von Imitation zu Variation im parallelen Lautspiel

K5: Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokusses

K6: Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch explizite und implizite Metakommunikation

K7: Übergang der Funktionslust am Lautspiel in Belustigung über Sprachvariationen im Sprachspiel

K8: Aushandlung, Variation und Tradierung von Spielen mit Sprache im Schulalter

K9: Förderung von Sprachbewusstsein

Fasst man nun alle aus der Analyse der ausgewählten sprachwissenschaftlichen Publikationen gewonnenen Kategorien zusammen, so lassen sich bereits einige Parallelen erkennen.

So betonen sowohl Cook (2000) als auch Andresen (2002) die Bedeutung der Sprache zur Erzeugung neuer und teils fiktiver Spielwelten. Dabei würden Heranwachsende implizite und explizite metakommunikative Äußerungen nutzen, um ihr Spiel kennzeichnen und strukturieren zu können. Sprache an sich übernehme eine zentrale Steuerungsfunktion (Andresen 2002, Lang 2007). Die gemeinsame Interaktion fördere demnach wechselseitige Aushandlungsprozesse unter den Spielenden und es könne festgestellt werden, dass Kinder in Spielsituationen auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau agieren würden (Cook 2000, Andresen 2002).

Wiederholt verweisen alle drei sprachwissenschaftlichen Autoren auf die Lust am kreativen Umgang mit der Sprache, am Experimentieren mit Lauten, Silben, Rhythmen und Wortbedeutungen. Im Spiel lerne das Kind sprachliche Normen und Variationen kennen, dies fördere die Entstehung des Sprachbewusstseins (Cook 2000, Andresen 2002, Lang 2007).

K'1: Sprache als Mittel zur Erzeugung neuer (fiktiver) Bedeutungen im Spiel

K'2: Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch Metakommunikation

K'3: Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel

K'4: Spiel als sozial kommunikative Handlung bzw. Interaktion

- Aushandlungsprozesse unter Peers

K'5: Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau im Spiel

K'6: Sprache als Spielgegenstand

- Experimentieren mit Lauten, Silben, Rhythmen, Wortbedeutungen

K'7: Lust am Spiel mit der Sprache

K'8: Kennenlernen von sprachlichen Normen und Variationen

- Möglichkeit zur sprachlichen Imitation
- Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung
- Förderung der korrekten Aussprache
- Erweiterung des Wortschatzes

K'9: Unterstützungsfunktion bei der Sprachaneignung, Wiederholungen im Spiel als vorhersagbarer Rahmen

K'10: Förderung von Sprachbewusstsein

### 5.3.1.2 Bedeutungszuschreibungen in (sprachheil-)pädagogischer Literatur

-- Der Sprachheilpädagoge und -therapeut Reiner Bahr zeigt in seinem Aufsatz „*Sprache selbst entdecken – Möglichkeiten der (Sprach-) Entwicklungsförderung im Phantasie- und Bauspiel*“ (1995) Parallelen bzw. Zusammenhänge der Sprach- und Spielentwicklung im Kleinkindalter auf.

Eingangs referiert Bahr Forschungsergebnisse, welche einen Zusammenhang zwischen dem kindlichen Symbolspiel und der Sprachentwicklung erkennen lassen. Weiterführend widmet sich der Autor einem Vergleich des Spielverhaltens von normal sprachentwickelten und sprachentwicklungsbeeinträchtigten Kindern im Rahmen des Symbolspiels und kommt zu dem Schluss, dass die Symbolspielleistung sprachentwicklungsbeeinträchtigter Kinder als nicht altersadäquat bzw. „defizitär“ einzustufen sei (ebd., 246, 249).

Vor diesem Hintergrund stellt Bahr differenzierte Überlegungen zu einer Spielförderung im Sinne einer Sprachentwicklungsförderung an. Diese sind insbesondere an (Sprachheil-) Pädagogen adressiert und verstehen sich als „Beitrag zu einer wissenschaftlich begründeten, methodisch sinnvollen Sprachentwicklungsförderung“ (ebd., 253). Eine fundierte Spiel- und Sprachförderung orientiere sich an der individuellen Ausgangslage, entwicklungspsychologischen Gesetzmäßigkeiten und führe zur sorgfältigen Auswahl geeigneter Spiele sowie animierender Spielmaterialien (ebd.).

Folgende Kategorien von Bedeutungszuschreibungen ließen sich zusammenfassen:

K1: Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel

K2: Dezentrierung im Spiel

K3: Parallele zwischen Symbolspiel und Sprachentwicklung

- Erweiterung des Wortschatzes
- Zunahme von Wortkombinationen
- defizitäres symbolhaftes Spiel bei sprachentwicklungsbeeinträchtigten Kindern

K4: Spielförderung als Sprachförderung

K5: Spielen als Sprechanreiz

K6: Möglichkeit, kindliche Äußerungen im Spiel zu modellieren

-- Rose Göttes Werk *„Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung im Kindergarten“* (2007) gilt als Klassiker der Spiel- und Sprachförderung im Kindergarten. Anhand unterschiedlicher Themenbereiche, welche sich grob am Jahreskreis orientieren, listet die Pädagogin und Germanistin zahlreiche Spielmöglichkeiten auf und betont „wie sehr sich Sprache und Spiel gegenseitig fördern und bedingen“ (ebd., 7).

Eine nachhaltige Förderung der kindlichen Sprachentwicklung sei dabei stets in die Alltags- und Erlebniswelt des (mehrsprachigen) Kindergartens eingebunden. Im Rahmen ganzheitlicher Sprachbildungsmaßnahmen würden Kinder mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen eingebunden und gefördert. Generell könnten die Bedingungen für eine effiziente Sprachförderung im Kindergarten als günstig eingestuft werden, da Kindergartenkinder hochmotiviert für das lustvolle Spiel mit der Sprache seien und sich zahlreiche Möglichkeiten für eine interaktive Auseinandersetzung sowohl unter Peers als auch mit der Pädagogin ergeben würden (ebd., 14).

Dabei verweist Götte wiederholt auf die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte „Umweltbegegnung und Sprache zu verknüpfen und die Kinder zu motivieren, ihre Eindrücke und Erlebnisse zu verbalisieren (ebd., 22). Hierbei gelte es, eine Balance zwischen Impulsaufnahme und -gebung zu finden. So sollten (Spiel-)Ideen der Heranwachsenden aufgegriffen, miteinander verknüpft und erweitert werden (ebd., 27f.).

In der Analyse konnten die nachstehenden Kategorien zur Bedeutung des Spiels für den Erwerb und die Förderung von Sprache identifiziert werden:

- K1: Spielförderung als ganzheitliche Sprachförderung
- K2: Motivation des Kindes für Spiele mit der Sprache
- K3: Übernahme unterschiedlicher Perspektiven sowie rollenspezifischer Sprachverwendungen
- K4: Spiel als Sprechanreiz, Kommunikationsanlass und -erweiterung
- K5: Gezielte Erweiterung und Steuerung von Spiel und Sprache durch Involvement der Pädagogin
- K6: Diagnosefunktion für kindliche Sprachkompetenz
- K7: Ermöglichen sprachlicher Nachahmungen, Wiederholungen und Erfindungen
- K8: Verbale Aushandlung über Spielgeschehen
- K9: Lust am kreativen Umgang mit der Sprache, am Regelbruch

-- Die Pädagogen Anke Nienkerke-Springer und Wolfgang Beudels richten sich mit ihrem interdisziplinär ausgerichteten Werk *„Komm wir spielen Sprache. Handbuch zur psychomotorischen Förderung von Sprache“* (2001) an Pädagogen, Sprachheiltherapeuten, Lehrerinnen sowie Studierende der entsprechenden Fachrichtungen. In ihren Ausführungen reflektieren sie ihre langjährigen praktischen Erfahrungen und bringen ihr Fachwissen als Lehrende im universitären Bereich ein.

Das vorliegende Handbuch bietet zahlreiche Impulse für eine an der Bewegung und am Spiel orientierte Sprachentwicklungsförderung im Kindergarten- und frühen Grundschulalter. Dabei suchen die Autoren aufzuzeigen, dass sich die Sprachentwicklung im Zusammenhang mit der Bewegungsentwicklung vollzieht. Demgemäß steht der „Körper als Ausdruckspunkt kommunikativen Handelns“ im Zentrum aller angeführten Spiele (ebd., 26).

Mit ihren Anregungen verfolgen Nienkerke-Springer und Beudels darüber hinaus das Ziel, von einer „Förderung ‚am Tisch‘ auf eine ganzheitliche Förderung hinzulenken, die interaktive bewegungsorientierte Spiel- und Kommunikationsformen integriert und zulässt“ (ebd., 39).

Folgende Kategorien von Bedeutungszuschreibungen ließen sich zusammenfassen:

- K1: Spiel und Bewegung als Sprachförderung
- K2: Anregung von Selbstbestimmung und Eigenaktivität
- K3: Lust am Spiel und an der Sprache
- K4: Entwicklung von Kreativität, kreativer Umgang mit der Sprache
- K5: Entdecken des stimmlichen Potentials, Heranführen an die Standardlautsprache
- K6: Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz
- K7: Abbau von Sprechhemmungen
- K8: Entdecken und Erweitern (non)verbaler Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten
- K9: Förderung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung sowie Nachahmungsfähigkeit
- K10: Entwickeln eines Rhythmusgefühls
- K11: Gemeinsame Absprache von Regeln
- K12: Sensibilisierung für sprachliche Strukturen und Normen

Die Analyse der (sprachheil-)pädagogischen Werke zeigt, dass auch Pädagogen eine zunehmende Dekontextualisierung der Sprache im Rahmen von Spielhandlungen zu erkennen meinen (Bahr 1995).

Ebenso wird der lustvolle Aspekt am kreativen Umgang mit der Sprache herausgearbeitet und das Kennenlernen sprachlicher Strukturen und Normen im Spiel betont (Nienkerke-Springer und Beudels 2001, Götte 2007).

Überdies beschreiben die Verfasser pädagogischer Fachliteratur Spielsituationen als Sprech- und Kommunikationsanreiz (Bahr 1995, Nienkerke-Springer und Beudels 2001, Götte 2007). Sprachbarrieren könnten abgebaut und der eigenaktive Umgang mit der Sprache angeregt werden. Demgemäß wird dem Spiel große Bedeutung im Rahmen von ganzheitlichen, d.h. sinnlichen, lustvollen und bewegungsorientierten, Sprachfördermaßnahmen beigemessen.

K'1: Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel

K'2: Parallele zwischen Symbolspiel- und Sprachentwicklung

K'3: Spiel als (ganzheitliche) Sprachfördermaßnahme

- Diagnosefunktion für kindliche Sprachkompetenz
- Gezielte Erweiterung und Steuerung von Spiel und Sprache durch Involvement der Pädagogin

K'4: Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz

- Abbau von Sprechhemmungen
- Anregen von Eigenaktivität und Selbstbestimmung

K'5: Lust am kreativen Umgang mit der Sprache, am Regelbruch

K'6: Übernahme rollenspezifischer Sprachverwendungen

K'7: Verbale Aushandlungen über Spielgeschehen, Regeln

K'8: Kennenlernen sprachlicher Strukturen und Normen

- Entdecken des stimmlichen Potentials
- Förderung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung
- Möglichkeit zur sprachlichen Nachahmung
- Entwickeln eines Rhythmusgefühls

### 5.3.1.3 Bedeutungszuschreibungen in pädagogisch-didaktischen Ratgebern

-- Die Pädagogin Ingrid Biermann richtet sich mit ihrem Handbuch „*Spielend sprechen lernen. Sprachförderung im Vorschulalter*“ (2005) insbesondere an Eltern, die an einer nachhaltigen Förderung der Sprachentwicklung ihres Kindes interessiert sind. Die Autorin betont, dass Spracherziehung nicht erst im Kindergarten, sondern bereits im Elternhaus beginnen müsse, damit das Kind umfassende sprachliche Kompetenzen erwerben könne. Dabei unterstreicht sie die besondere Rolle der Bezugspersonen als feinfühliges Sprachvorbild. Nur durch eine Anpassung an die Bedürfnisse und das jeweilige Sprachentwicklungsniveau des Kindes, würde sich das Kind angenommen fühlen und Kommunikation aufnehmen (ebd., 15f.).

Die gemeinsame Sprachspielzeit fördere neben den sprachlichen auch emotionale Kompetenzen. So könne das Kind im Spiel „seine Gefühle ausleben, sie einem anderen mitteilen und sich so von ihnen befreien. Es lernt, Gefühle über die Sprache loszulassen, aber auch kreativ zu sein ...“ (ebd., 145).

Die Auswertung ergab nachstehende Kategorien von Bedeutungen, welche Biermann an das Spiel heranträgt.

K1: Wecken der Sprech- und Kommunikationsfreude im Spiel

- durch die Vermittlung von Geborgenheit
- durch häufige Wiederholungen

K2: Einfaches Spielmaterial als Sprachanreiz, ein Überangebot an Spielmaterial als Sprachblockade

K3: Spiel als Sprechanreiz befördert die Sprachentwicklung

K4: Verbesserung der Artikulation, des Ausdrucksvermögens

K5: Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung, Erkennen von Lautstrukturen

K6: Erweiterung des Wortschatzes

K7: Verdeutlichen von Grundsätzlichem zum Satzbau

K8: Erleben von Sprechrhythmen

K9: Abbau von Ängsten und Sprachblockaden

K10: Verbesserung der Atmung, Stärkung der Mundmuskulatur, der Sprechwerkzeuge

K11: Förderung der kindlichen Symbolfähigkeit

-- Monika Krumbach, promovierte Germanistin, unterrichtete jahrelang im Ausland Deutsch als Fremdsprache. Ihr Werk *„Das Sprachspiele-Buch. Kreative Aktivitäten rund um Wortschatz, Aussprache, Hörverständnis und Ausdrucksfähigkeit – für Kindergarten und Grundschule“* (2004) ist an Pädagogen im Elementar- und Primarbereich sowie an engagierte Eltern adressiert.

Die vorgestellten Spielvorschläge sind nach unterschiedlichen Thematiken (bspw. *„Was ist Sprache? Laute und Buchstaben“* oder *„Sesam öffne dich! Wörter und Begriffe“*) geordnet und „eignen sich gleichermaßen für Kinder mit deutscher Muttersprache wie auch für internationale Gruppen“ (ebd., 4). Die Autorin zeigt zahlreiche Variationsmöglichkeiten der Spielgestaltung passend für Altersgruppen von vier bis acht Jahren auf und stellt wiederholt den interaktiven Aspekt von Spielen mit der Sprache in der Gruppe heraus:

„Die kurzweiligen Aktivitäten sind kommunikativ und stärken das Gruppengefühl. Sie wecken das Interesse an der Sprache und machen in einprägsamer Form mit ihren Elementen vertraut. Sprache ist dabei Medium und Thema zugleich“ (ebd., 5).

Die zentralen Aussagen über die Rolle des Spiels beim Spracherwerb und Sprachenlernen ließen sich zu den unten angeführten Kategorien bündeln:

- K1: Einbinden von Kindern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen im Spiel möglich
- K2: Förderung der sozialen Interaktion und Kommunikation, Peers lernen voneinander
- K3: Sprache als Medium und Spielgegenstand
- K4: Möglichkeit eines gezielten, expliziten Sprachtrainings
- K5: Erweiterung sprachlicher Kompetenzen durch den kreativen Umgang mit Sprache
- K6: Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes
  - unterstützt durch Wiederholungen und Bewegungen
- K7: Verbesserung der Aussprache und des Ausdrucksvermögens
- K8: Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung
- K9: Abbau von Ängsten und Sprachunsicherheiten
- K10: Unterstützung des Sprechrhythmus
- K11: Spiel als Sprech- und Kommunikationsanlass
- K12: Übernahme und Wechsel unterschiedlicher Perspektiven
- K13: Freude an Sprachvariationen



-- Im Rahmen ihres Fachschwerpunktes „Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich“ entwickelte Elke Schlösser das Sprachförderkonzept „*Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen*“ (2007), welches sich vor allem an Kindergartenpädagoginnen richtet. Im Wesentlichen werden didaktische Bausteine in Form von systematisch-strukturierten Spielangeboten zu unterschiedlichen Themenbereichen (bspw. „*Das bin ich*“, „*Das bist du*“, „*Hier im Kindergarten*“) für den Kindergartenalltag vorgestellt. Die Pädagogin hebt hervor, dass „die Sprachförderung mit diesem Konzept deutlich in einen ganzheitlichen pädagogischen Kontext gesetzt wird“ (ebd., 8). So sollen sowohl Kinder mit der Erstsprache Deutsch als auch Kinder anderer Muttersprachen an der spielerischen Sprachförderung teilnehmen, welche neben der Sprachentwicklung zudem die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Kooperationsbereitschaft unterstütze (ebd., 23).

Mehrfach betont die Autorin den sozialen sowie emotionalen Aspekt beim spielerischen Sprachenlernen, beispielhaft soll folgendes Zitat angeführt sein:

„Das Konzept arbeitet ausdrücklich über gelebte Kommunikation auf der Basis der Beziehung zwischen Erzieherin und Kind bzw. Kindergruppe. Es koppelt Sprache stets mit gefühlsmäßigem Ausdruck und altersgerechter Aktion, lässt Deutsch zur Zweitsprache werden, nah wie eine ‚zweite Haut‘“ (ebd., 9).

In der Analyse konnten die nachstehenden Kategorien entwickelt werden:

- K1: Spiel als ganzheitliche Förderung von Sprache
- K2: Spiel als Sprechanreiz
  - beugt sprachlicher Verarmung vor
- K3: Spaß am Spiel und an der Sprache
- K4: Festigung sprachrhythmischer Betonungen
- K5: Erweiterung des Wortschatzes
- K6: Unterstützungsfunktion bei Unsicherheiten, geringen Sprachkenntnissen
  - durch Wiederholungen und Rituale
  - durch gegenseitige Hilfestellungen unter Peers
  - durch Variation des Spielverlaufs durch die Pädagogin
- K7: Schulung des Ausdrucks
- K8: Stärkung der sozialen Interaktion
- K9: Wiederholungen im Spiel
  - machen Spaß,
  - erhöhen Merkfähigkeit,
  - festigen Begriffe.

K10: Erproben rollenspezifischer Sprachverwendungen

K11: Abbau von Ängsten und Sprechhemmungen

K12: Sprache als Medium des Spiels

K13: Diagnosefunktion (Erkennen der kindlichen Sprachverarbeitung)

-- Susanne Stöcklin-Meier publizierte bereits zahlreiche Ratgeber rund um das kindliche Spiel und gilt als bekannte Autorin pädagogischer Ratgeber im deutschsprachigen Raum. Der früheren Kindergärtnerin und Spielpädagogin ist es ein besonderes Anliegen, mit ihrem neu überarbeiteten Werk *„Sprechen und Spielen. Kreative Sprachförderung für Kindergarten- und Grundschulkinder“* (2008) tradiertes Spielgut auch für den Einsatz in mehrsprachigen Lebenswelten weiterzugeben.

So könne „die vorliegende Versammlung mit ihren vielen lustbetonten Sprach-Spielanregungen eine gute Hilfe beim Deutschlernen sein“ (ebd., 7).

Folgende Kategorien von Bedeutungszuschreibungen ließen sich zusammenfassen:

K1: Ganzheitliches (sinnliches, lustvolles, bewegungsorientiertes) Erleben von Sprache im Spiel

K2: Aufbau von sozialer Interaktion

- Spiel als Kommunikationsanlass
- Förderung von Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel

K3: Wiederholungen im Spiel

- sind lustvoll,
- bieten Struktur und Sicherheit,
- fördern Sprachkompetenz.

K4: Förderung von Kreativität und Sprachvariationen

K5: Unterstützungsfunktion

- bei Sprachproblemen
- beim Zweitspracherwerb

K6: Anregung von Eigenaktivität und Selbstbestimmung

K7: Erweiterung der Sprachkompetenz

- Einüben von Satzmustern
- Anregen von Textverständnis und Erzählkompetenz

Im Laufe der Analyse der ausgewählten pädagogisch-didaktischen Ratgeber fiel auf, dass die Verfasserinnen den pädagogischen Alltag im Kindergarten in den Vordergrund stellen. Dementsprechend wird das Spiel vor allem als Sprech- und Kommunikationsanreiz beschrieben und Möglichkeiten einer ganzheitlichen Sprachförderung aufgezeigt (Krumbach 2004, Biermann 2005, Schlösser 2007, Stöcklin-Meier 2008). Diese Zuschreibungen ließen sich bereits bei den Autoren der pädagogischen Fachliteratur finden. Mehrfach wird auf die Diagnose- und Unterstützungsfunktion verwiesen. So könne im Spielen die kindliche Sprachverarbeitung erkannt und gleichzeitig vorangetrieben werden (Schlösser 2007, Stöcklin-Meier 2008).

Wie bereits in sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Beiträgen wird die Freude bzw. Lust am Spiel mit der Sprache, an den Wiederholungen und Variationsmöglichkeiten herausgestellt (Krumbach 2004, Schlösser 2007, Stöcklin-Meier 2008).

K'1: Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz

- Abbau von Ängsten und Sprachunsicherheiten
- Anregen von Eigenaktivität und Selbstbestimmung

K'2: Spiel als (ganzheitliche) Sprachfördermaßnahme

- Diagnosefunktion, Erkennen der kindlichen Sprachverarbeitung
- Einbinden von Kindern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen möglich
- Verbesserung der Artikulation, des Ausdrucks
- Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung
- Festigung sprechrhythmischer Betonungen
- Erweiterung des Wortschatzes
- Einüben von Sprachmustern

K'3: Beförderung der kindlichen Symbolfähigkeit

K'4: Förderung der sozialen Interaktion und Kommunikation

K'5: Sprache als Medium und Gegenstand des Spiels

K'6: Übernahme unterschiedlicher Perspektiven, Erproben rollenspezifischer Sprachverwendungen im Spiel

K'7: Freude am Spiel mit der Sprache, an Wiederholungen und Sprachvariationen

K'8: Unterstützungsfunktion bei Sprachunsicherheiten, geringen Sprachkenntnissen, beim Zweitspracherwerb

- Wiederholungen im Spiel als Struktur und Sicherheit

### 5.3.2 Bezugnahmen zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen

Im Weiteren sollen nun die Bezugnahmen der Autoren und Autorinnen zu wissenschaftlichen Theorien näher betrachtet werden. Dabei interessieren insbesondere Verweise auf spracherwerbstheoretische bzw. spieltheoretische Konzeptionen, welche Aussagen zur Bedeutung des Spiels beim Spracherwerb stützen. Einzelne Bezugnahmen werden durch Originalzitate unterlegt und somit verdeutlicht.

#### 5.3.2.1 Theoriebezüge in sprachwissenschaftlicher Literatur

-- Andresen (2002) schreibt vor dem Hintergrund interaktionistischer Ansätze. In ihren einleitenden Worten zum Spracherwerb beruft sie sich u.a. auf Bruner (1987), der in Anlehnung an Chomsky zwar eine angeborene Disposition für den Spracherwerb annimmt, die kindliche Sprachentwicklung jedoch hauptsächlich im sozialen, interaktiven Austausch und Handeln verortet sieht (vgl. dazu auch Kap 4.1.3).

Die theoretischen Grundlagen ihrer vorliegenden Arbeit bilden jedoch Lew Wygotskis Theorie menschlicher Bewusstseinsfunktionen, Karl Bühlers Theorie des sprachlichen Zeigens sowie Gregory Batesons Theorie der Metakommunikation (ebd., 10).

Insbesondere Wygotskis Ausführungen zur Bedeutung des Rollenspiels für die soziale, kognitive, emotionale sowie sprachliche Entwicklung des Kindes könnten als „Inspirationsquelle“ und geeignete „Basis für die Analyse des Zusammenhangs von Sprach- und Spielentwicklung“ verstanden werden (ebd.). Wygotski zufolge lerne das Kind im Spiel Gegenstände, Personen und Situationen durch Sprache umzudeuten und agiere damit zunehmend im Bedeutungsfeld der Sprache. Dabei würden Worte vom gegenständlichen Bezug gelöst und in einen fiktiven Kontext gesetzt. Das Spiel bilde eine „Übergangsform“, welche den zunehmenden dekontextualisierten Zeichengebrauch stütze (Wygotski 1981, 138ff. zit. nach Andresen 2002, 68). Die Autorin hebt in diesem Zusammenhang die von Wygotski postulierte Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) im Spiel hervor:

„Nach Wygotski handeln Vorschulkinder in diesen Spielen in der Zone der nächsten Entwicklung, d.h. dass sie im Spiel Fähigkeiten freisetzen, über die sie in anderen Situationen noch nicht verfügen. Das gilt gerade für Sprache, weil Kinder dabei Sprache als ein zentrales Mittel zur Erzeugung fiktiver Bedeutungen und Handlungen verwenden“ (Andresen 2002, 7).

Als linguistische Grundlage ihrer Arbeit fungiert Bühlers Sprachtheorie. Wesentlich erscheint Andresen, dass Bühler Sprache als Werkzeug versteht und ihren Ursprung in der sozialen Interaktion zu erkennen meint. Mittelpunkt seines Organonmodells ist das sinnlich wahrnehmbare sprachliche Zeichen, welches in Relation zum jeweiligen Sender,

dem Empfänger und den Gegenständen bzw. Dingen steht. Im Rahmen seiner Zweifelderlehre differenziert Bühler weiters zwischen dem Zeigfeld und Symbolfeld der Sprache. Zeigwörter bzw. deiktische Wörter („da“, „das“, „dort“) weisen auf etwas hin, ihre Bedeutungen sind situationsabhängig sowie variabel. Im Gegensatz dazu gelte für Symbole bzw. Nennwörter eine Zuordnungskonstanz zwischen Zeichen und Gegenständen (Bühler 1982, Orig. 1934 zit. nach Andresen 2002, 27ff.). Andresen unterstreicht in ihren Ausführungen die besondere Bedeutung von Zeigwörtern für die Deutungstätigkeit innerhalb kindlicher Spielhandlungen (ebd. 2002, 28).

In der Annäherung an den Begriff der Metakommunikation bezieht sich die Autorin auf Bateson, der „aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive heraus grundlegende Analysen zum Spiel vorgenommen“ habe (ebd., 11). Bateson zufolge würde die Kommunikation über die Kommunikation im Spiel bei der Kennzeichnung und Strukturierung von Spielhandlungen helfen und zudem der Begrenzung von realer und fiktiver Welt dienen. Sprache an sich übernehme eine zentrale Steuerungsfunktion bei der Errichtung des Spielkontextes (Bateson 1983 zit. nach Andresen 2002, 33ff.). Zudem wird Griffin genannt, welche zwischen expliziten und impliziten metakommunikativen Handlungen im Spiel unterscheidet (Griffin 1984 zit. nach Andresen 2002, 110ff.).

-- Cook (2000) betrachtet das Spiel aus einer evolutionären als auch kulturellen Perspektive. Vor dem Hintergrund einer evolutionspsychologischen Betrachtungsweise sucht er das Erleben und Verhalten im Spiel von Kindern sowie Erwachsenen zu verstehen bzw. zu erklären.

„ ... evolutionary psychology offers an explanation not only of play in general, but also of very specific forms of play. In its view, the nature of play, including perhaps that of language play, will be universal and its origins prehistoric“ (ebd., 99f.).

Eingangs beschäftigt sich der Sprachwissenschaftler ausführlich mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden des Spiels von Mensch sowie Tier. So könne festgestellt werden, dass sowohl Menschen als auch Tiere in sozialen Kontexten spielten, das Spiel des Menschen sei jedoch flexibler, kreativer und beruhe größtenteils auf der sprachlichen Gestaltung von teils fiktiven Spielwelten (ebd., 101ff.).

Fortführend widmet sich der Autor den Spieltheorien John Huizingas (1944) sowie Roger Caillois (1955). Der Kulturanthropologe Huizinga beschrieb den Menschen als spielendes Wesen (*homo ludens*) und meinte den Ursprung der Kultur im Spiel zu erkennen. Der Soziologe Caillois unterteilte Spiele in die vier Kategorien *agôn* (Wettstreit), *alea* (Zufall), *mimicry* (Verwandlung) und *ilinx* (Rausch) und ordnete diesen die entgegengesetzten Pole *paedia* und *ludus* zu (ebd., zit. nach Cook 2000, 110ff., 114ff.).

Cook fokussiert insbesondere den von Caillois ausgeführten Aspekt *a/ea* und hebt Momente der scheinbaren Zufälligkeit („randomness“) im Spiel mit der Sprache hervor. Diese könnten als Schlüssel zur kreativen und flexiblen Erweiterung von Sprachproduktionen außerhalb der Norm verstanden werden (Cook 2000, 121ff., 126ff.).

„The main thrust ... is to consider how the exploitation of formal patterns and random coincidences is a key to creativity and adaptability“ (ebd., 122).

Schließlich bezieht sich der Autor auf das Spiel mit der Sprache beim Sprachenlernen. Besonders interessant erscheinen die – im Vergleich zu den ansonsten eher ausufernden Darstellungen – leider sehr kurz gehaltenen Ausführungen zu Wygotskis Sprachtheorie. Cook vertritt die Auffassung, dass Wygotskis Konzeption das Spiel als interaktive Aktivität beschreibbar mache, in der Scaffolding-Prozesse zum Tragen kämen. So könne der Sprachenlernende im geschützten Rahmen des Spiels auf der Zone der nächsten Entwicklung agieren und Sprachverhalten erproben sowie trainieren (ebd., 175).

„Vygotskian learning theorie and variable competence models ... are particularly compatible with the notion of play as a use of language in which form, meaning and function are in dynamic an mutually-determining interaction. Vygotskian learning theory provides the notion of socially-constituted ‚scaffolding‘ activities, in which the learner, guided by others, first participates before internalizing what has been practised. The constraining rules of games may be viewed as such as scaffolding ... Play takes place within what Vygotsky described as ‚the zone of proximal development‘, an ‚area‘ in which the learner is able to try out new behaviour with appropriate scaffolding and support“ (ebd.).

-- Langs (2007) Ausführungen zur Entwicklung des kindlichen Lautspiels orientieren sich an entwicklungspsychologischen Grundannahmen sowie interaktionistischen Spracherwerbstheorien. Eingangs bezieht sich die Autorin auf Papoušek (1994), welche sich mit monologischen als auch dialogischen Lautspielen in der vorsprachlichen Phase des Spracherwerbs auseinandersetzt. Dabei legt die Autorin vorab in einer Fußnote ihr Verständnis des frühkindlichen Spiels dar und verweist auf Bühler (1982), der die Begriffe „Funktionsspiel“ und „Funktionslust“ prägte:

„Ich verstehe Spiel im Säuglingsalter im Sinne von Funktionsspiel: Bestimmte Abläufe werden wiederholt durchgeführt. Ihr Gelingen motiviert zu weiteren Durchläufen. Dabei ist die Aktivität nicht produktorientiert, sondern prozessorientiert“ (Lang 2007, 71).

Im Kontext der Peer-Interaktionen im Spiel referiert Lang die Überlegungen Garveys (1978) und Andresens (2002) und unterstreicht deren Thesen, dass Kinder ihr Spiel durch Sprache steuern würden. Heranwachsende würden auf explizite als auch implizite metakommunikative Äußerungen zurückgreifen, um einen gemeinsamen Aufmerksam-

keitsfokus herstellen zu können (ebd., 76).

Anschließend unternimmt die Autorin den Versuch, die vorab gezeichneten Entwicklungen im kindlichen Lautspiel und die Veränderungen mentaler Repräsentationen „auf der Grundlage spracherwerbstheoretischer und entwicklungspsychologischer Modelle zu erklären“ (Lang 2007, 82). Hierbei fokussiert die Autorin erst Nelsons (1996) Modell mentaler Repräsentationen, welches den Zusammenhang von Sprache und mentaler Repräsentation zu klären sucht und dabei vier Ebenen unterscheidet. Nelson zufolge sind Sprachhandlungen erst (Ebene 1-3) mit wiederkehrenden Situationen bzw. Handlungskontexten verbunden. Allmählich vermag das Kind, sprachliche Zeichen vom konkreten Gebrauchskontext zu lösen und in ein eigenes Sprachsystem zu überführen (Ebene 4). Die Prozesse der Dekontextualisierung seien dabei wesentlich für das Entstehen des kindlichen Sprachbewusstseins (Nelson 1996 zit. nach Lang 2007, 85).

Weiterführend nimmt die Autorin Bezug zu Bruner (1964, 1971), welcher im Rahmen der kognitiven Entwicklung des Kindes drei aufeinanderfolgende Repräsentationsebenen annimmt: die *enaktive*, *ikonische* sowie *symbolische* Darstellungsfunktion. In der enaktiven Phase sei die kindliche Erkenntnis noch an sensomotorische Handlungen und Aktivitäten mit konkreten Gegenständen der unmittelbaren Umwelt gebunden. Im ikonischen Stadium entwickle das Kind die Fähigkeit, Objekte anhand von bildlichen Vorstellungen geistig zu repräsentieren. Mit Eintritt in die symbolische Phase seien Erkenntnis und Wissen weder an den konkreten Handlungskontext noch an Vorstellungsbilder geknüpft. Das Kind könne seine Erfahrungen nun symbolisch organisieren und Sprache als Symbolsystem nutzen (Bruner 1964, 1971 zit. nach Lang 2007, 85).

Schließlich vergleicht Lang Nelsons Modell mit der Konzeption Bruners und meint „Parallelen zwischen den sprachlich repräsentierten mentalen Repräsentationen der Ebene 4 und der symbolischen Darstellung“ zu erkennen (ebd. 2007, 85). So zeichnen die genannten Stadien den Übergang von der referentiellen Sprache zu einer unabhängigen Repräsentation von Sprache nach. Erst vor diesem Hintergrund würde die Entwicklung des Lautspiels vom sensomotorischen, lustbetonten Lautspiel des Säuglingsalters zum kreativen als auch regelgeleiteten Sprachspiel nachvollziehbar (ebd.).

### 5.3.2.2 Theoriebezüge in (sprachheil-)pädagogischer Literatur

-- Bahr (1995) nimmt in seinem Aufsatz eine kognitionspsychologische Betrachtungsweise des Spracherwerbs an. Eingangs verweist der Pädagoge auf Piagets Theorie der Intelligenzentwicklung, die zwar keine Spracherwerbstheorie im eigentlichen Sinne darstellt, den Erwerb der Sprache jedoch erklärbar mache (ebd., 246). Im Folgenden bezieht sich der Autor insbesondere auf die Bedeutung der Symbolfunktion. Laut Piaget

könne das Spiel als „Brücke von der Handlung zur Vorstellung“ verstanden werden (Piaget 1993, 16 zit. nach Bahr 1995, 247). Im sensomotorischen Spiel lerne das Kind seine Handlungen zu koordinieren und Objekte seiner unmittelbaren Umgebung miteinander in Beziehung zu setzen. Aufbauend auf diesen ersten handlungsgeleiteten Erkenntnissen erwachse die Fähigkeit der Nachahmung und schließlich die der inneren Repräsentation von Gegenständen und Personen. Die Vorstellung abwesender Objekte sei ausschlaggebend für die Entwicklung der Symbolfunktion und des Symbolspiels sowie der Begriffsbildung und der Sprache (ebd.).

Weiterführend verweist Bahr auf McCune-Nicolich (1982), welche Parallelen zwischen der Symbolspiel- und Sprachentwicklung aufzeigt. So verwende das Kleinkind im Rahmen erster selbstbezogener Symbolhandlungen hauptsächlich Einwortäußerungen. Im dezentrierten Symbolspiel gebrauche das Kind hingegen vermehrt relationale Wörter, die räumliche und zeitliche Beziehungen ausdrücken. Dabei könne eine rapide Zunahme des kindlichen Wortschatzes beobachtet werden. Im komplexeren Symbolspiel, welches mehrere Handlungsschemata verbindet, treten Wortkombinationen auf; das sprachliche Regelwissen werde erkennbar umfangreicher (McCune-Nicolich 1982 zit. nach Bahr 1995, 248).

Im Kontext seiner Überlegungen zu einer Spielförderung als Sprachentwicklungsförderung führt der Autor Dannenbauer (1994) an, der dem Auf- und Ausbau des frühen Lexikons großen Stellenwert beimisst. Ebenso werden Möglichkeiten des Modellierens kindlicher Äußerungen nach Motsch (1989) genannt. Schließlich stellt der Autor Typen der Spielförderung nach Johnson, Christie und Yawkey (1987) vor, welche sich für eine Teilnahme von Eltern und Pädagogen am kindlichen Spiel aussprechen, da dies das (Symbol-)Spiel in seiner Dauer und in seinem Niveau vorantreibe und gleichzeitig die Beziehung zum Kind stärke. Beim Parallelspiel, Mitspielen und initiierten Spiel könne der Erwachsene durch Fragen, Kommentare sowie Vorschläge zum Spielverlauf soziale Interaktion und verbale Kommunikation evozieren (ebd. zit. nach Bahr 1995, 250ff.).

-- Götte (2007) greift in ihren einleitenden Gedanken zu einem „Kindergarten im Wandel“ die veränderten und teils erweiterten Aufgaben früher Bildungseinrichtungen für die sprachliche Entwicklung der ihr anvertrauten Kinder auf. Dabei verwehrt sich die Autorin gegen den Einsatz isolierter Sprachförderprogramme und bezieht sich in ihren Ausführungen zu einer ganzheitlichen Spracherziehung auf das sozialpädagogische Konzept des Situationsansatzes, welcher „die Interessen und die Eigeninitiative des einzelnen Kindes aufgreift“ (ebd., 11). Als spracherwerbstheoretischer Hintergrund kann eine kognitivistische Sichtweise identifiziert werden; dies verdeutlicht insbesondere das nachstehende Zitat.



„Denkvorgänge sind auf Sprache angewiesen. Mit Hilfe der Sprachstrukturen werden Denkstrukturen geschaffen, und umgekehrt: Mit Hilfe der Denkstrukturen wird Sprache geformt. Erfahrungen werden geordnet, reflektiert, differenziert und generalisiert“ (Götte 2007, 15).

Ergänzend fließt aber auch interaktionistisches Gedankengut in die Überlegungen mit ein. So biete der Kindergarten gerade deshalb ideale Voraussetzungen für die kindliche Spiel- und Sprachförderung, „weil fast ständig die Gelegenheit der freien Interaktion der Kinder untereinander wie auch zwischen Erzieherin und Kind gegeben ist“ (ebd., 14). Im dialogischen Austausch lerne das Kind seine Bedürfnisse, Wünsche und Ideen auszudrücken.

-- Nienkerke-Springer und Beudels (2001) unterteilen ihr Werk in einen theoretischen sowie einen praktischen Teil. Demzufolge werden eingangs grundlegende Informationen rund um die Stimm- und Sprachentwicklung, zur Entstehung und Auswirkung von Sprach- und Stimmstörungen sowie zur psychomotorischen Förderung von Stimme und Sprache im Spiel gegeben. Die Autoren schreiben hierbei vor dem Hintergrund interaktionistischer Spracherwerbstheorien, dies verdeutlicht auch das folgende Zitat:

„Festzuhalten ist, dass die Entwicklung stimmlicher Lautäußerungen und die Entdeckung ‚des Wunders der Sprache‘ in enger Beziehung zur sozialen Umwelt des Kindes steht und mit weiteren interaktiven Modalitäten ... korrespondiert“ (ebd., 23).

Zudem stützen sie sich auf Konzeptionen der Entwicklungspsychologie und führen dazu Vertreter der Säuglingsforschung (Lichtenberg 1991; Stern 1993; Papoušek 1994) an, welche die zentrale Bedeutung der wechselseitigen dialogischen Interaktion zwischen Mutter und Kind in der vorsprachlichen Phase des Spracherwerbs hervorheben.

Weiters wird Bezug zu Bruners (1987) interaktionistischem Ansatz genommen und auf die Vermittlung kulturell tradiertter Kommunikations- und Sprachregeln eingegangen. In der Auseinandersetzung mit den sozialen Rahmenbedingungen der kindlichen (Sprach-) Entwicklung verweisen Nienkerke-Springer und Beudels auf den ökologischen Ansatz des Entwicklungspsychologen Bronfenbrenners. Dieser unterscheidet vier Lebensbereiche (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem), welche das Kind im Laufe seiner Entwicklung und Sozialisation durchläuft (Nienkerke-Springer, Beudels 2001, 17f.).

Schließlich beziehen sich die Autoren auf die Kommunikationswissenschaftler Watzlawick (1969) und Schulz von Thun (1997), um den Inhalts- und Beziehungsaspekt sowie unterschiedliche Botschaften von Sprachnachrichten herausarbeiten zu können (Nienkerke-Springer, Beudels 2001, 19).

Ihre Überlegungen zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme im Spiel

werden durch Kiphard (1992) gestützt, der in psychomotorischen Spiel- und Handlungssituationen „eine kindzentrierte und persönlichkeitsorientierte Förderpraxis auf ganzheitlicher Grundlage“ verortet sieht (Kiphard 1992, 84 zit. nach Nienkerke-Springer, Beudels 2001, 32).

### 5.3.2.3 Theoriebezüge in pädagogisch-didaktischen Ratgebern

-- Biermanns (2005) Text weist keinen expliziten Bezug zu einem spracherwerbstheoretischen Hintergrund auf. Allerdings skizziert die Autorin in ihrem einführenden Kapitel „Ein bisschen Theorie vorweg“ die Sprachentwicklung des Kindes beginnend im Mutterleib bis hin zum Schulalter. Einleitend stellt sie fest: „Jedes Kind wird mit der Fähigkeit zum Sprechen geboren“ (ebd., 9). Schon bald versuche es, sich mit seinen Bezugspersonen zu unterhalten. In diesem Kontext betont Biermann die besondere Rolle der Eltern als feinfühliges Sprachvorbild, die durch Blick- und Körperkontakt sowie einen hergestellten Aufmerksamkeitsfokus die Dialogfähigkeit des Kindes schulen (ebd., 15). Dies erinnert an interaktionistische Theorien, welche der Triangulation zwischen Erwachsenem, Kind und Gegenstand große Bedeutung beim Spracherwerb beimessen.

-- Schlösser (2007) fügt an jedes Kapitel „didaktische Hinweise“, die weitere Informationen zu sprachlicher Förderung im mehrsprachigen Kindergartenalter enthalten. Die Autorin meint darin eine theoretische Vertiefung zu erkennen.

„Der Zusammenhang von Sprache und Identitätsentwicklung, Sozialisation und Integration, Sprachentwicklung und Mitwirkung, Kontakt und Kommunikation soll durch das parallele Angebot von Theorie und Praxis in diesem Buch deutlich werden“ (ebd., 20).

Es scheint m.E. allerdings unpassend, eine theoretische Auseinandersetzung als didaktischen Hinweis zu titulieren. Viel eher handelt es sich bei den Ausführungen um grundsätzliche Überlegungen, die nur vereinzelt Bezug zu entwicklungstheoretischen Konzepten erkennen lassen. Ein spezieller Theoriebezug ist hingegen nicht ausgewiesen. Es bleibt zu bemängeln, dass die Autorin für einen spielerischen Zugang beim Sprachenlernen plädiert, diesen jedoch nicht zu begründen weiß. Zum mehrsprachigen Spracherwerb hält sie bloß lapidar fest: „Kinder im vorschulischen Alter tun dies (Sprache erwerben, Anm. d. V.) *spielend*, so wie sie sich auch andere Bereiche der *Welt* spielend zu eigen machen“ (ebd., 59). Kritisch kann angemerkt werden, dass die Autorin häufig die Begriffe „Spiel“ sowie „spielerisch“ verwendet, ohne diese abzuklären. Dies hinterlässt beim Leser den Eindruck, als sei jegliche Tätigkeit einem Spiel gleichzusetzen.

-- Weder bei Krumbach (2004) noch bei Stöcklin-Meier (2008) lässt sich eine Anbindung an einen spracherwerbstheoretischen oder spieltheoretischen Hintergrund finden.

### 5.3.3 Bezugnahmen zu den Ergebnissen empirischer Studien

Im Folgenden werden die von den Autorinnen und Autoren angeführten Ergebnisse empirischer Studien herausgearbeitet, welche Aussagen zur Rolle des Spiels beim Spracherwerb stützen.

#### 5.3.3.1 *Bezugnahmen in sprachwissenschaftlicher Literatur*

-- Andresen (2002) bemängelt, dass wissenschaftliche Untersuchungen, welche „die Veränderungen der Beziehungen zwischen sprachlichen Äußerungen und dem nichtsprachlichen Kontext im Zusammenhang der Veränderung von Interaktionsstrukturen analysieren“ fehlen würden (ebd., 7). Ihre eigene Forschungsarbeit zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter sucht das vorliegende Forschungsdesiderat zu verkleinern. Die Basis hierfür bilden 36 Videoaufnahmen von 48 Kindern im Vorschulalter in drei Flensburger Kindergärten. Die Heranwachsenden wurden im Anschluss an eine Phase der teilnehmenden Beobachtung paarweise bei Fiktions- und Rollenspielen in der Puppenecke gefilmt (ebd., ix, 12, 100ff.).

Zur Untermauerung ihrer These, dass sich kindliches Spiel-, Sprach- und Interaktionsverhalten wechselseitig bedingen, führt die Autorin drei Beispielanalysen an. Die ersten beiden Analysen fokussieren das Rollenspiel der Mädchen Hilde (4;2) und Ingrid (3;10), die Mutter und Kind spielen. Die Autorin zeigt auf, dass die Kinder ihr gemeinsames Spiel durch explizite (bspw. Handlungsanweisungen) und implizite (bspw. Lautmalereien) Metakommunikation entwickeln und steuern. Gleichzeitig würde deutlich, dass gegenständliches Handeln im Spiel eine untergeordnete Rolle einnehme und die sprachliche Interaktion im Vordergrund stünde. Dabei erfordere insbesondere die Erzeugung von fiktiven Bedeutungen ein verbal aufeinander abgestimmtes Handeln der Spielteilnehmer (ebd., 103ff.).

Die Auseinandersetzung mit dem transkribierten Videomaterial der Kinder Peter (5;0) und Barbara (5;0) führe zu der weiteren Erkenntnis, dass ältere Kinder vermehrt auf Äußerungen innerhalb des Spielrahmens zur Konstruktion ihres Spiels zurückgreifen würden (ebd., 127ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Autorin mit ihrer Forschungsarbeit die zentrale Bedeutung metakommunikativer Äußerungen für die Kennzeichnung und Steuerung des Spiels verdeutlicht. Zudem stellt sie den dekontextualisierten Zeichengebrauch im Rollenspiel heraus:

„Die drei genannten Beispiele lassen sich als Illustration eines Entwicklungsprozesses zunehmender Dekontextualisierung des Zeichengebrauchs im Zusammenhang kindlichen Spiels lesen“ (ebd., 138).

-- Cook (2000) unterlässt es, Ergebnisse empirischer Studien anzuführen, welche seine Überlegungen rund um das Spiel mit der Sprache stützen könnten. Generell bezweifelt der Sprachwissenschaftler Aussagekraft als auch Möglichkeiten wissenschaftlicher Untersuchungen zum Zweitspracherwerb:

„ ... in second language acquisition the variables (age, time, and frequency of exposure, first language, context of use, motivation, personality, etc.) are simply too many and too various to be controlled. If second language learning is a complex adaptive system whose outcomes are at least largely the results of variable external factors, it may be that it simply cannot be studied following the kind of methods usually advocated“ (ebd., 177).

Viel eher gelte es, sich theoretisch mit dem Erst- als auch Zweitspracherwerb auseinanderzusetzen und daraus Ideen für die Unterstützung von Sprachaneignungsprozessen zu entwickeln, welche sodann in der Praxis erprobt werden könnten. In diesem Sinne spricht der Autor von einer „discipline driven influence upon language learning“ (ebd., 178)

-- Lang (2007) verweist im Zusammenhang mit monologischen Lautspielen im Kleinkindalter auf Beobachtungen Ruth Hirsch Weirs (1962), welche die Einschlafmonologe ihres 28 Monate alten Sohnes Anthony dokumentierte. Die Aufnahmen würden zeigen, dass Kinder, die bereits Wörter und Wortkombinationen produzieren, das Spielen mit Lauten beibehalten und sukzessive durch Reime und Nonsenswörter erweitern. Weiters führt die Autorin einen Monolog eines 2;2 Jahre alten Mädchens entnommen aus Garvey (1977) an, der die Verselbständigung der Lautmalereien im Spiel untermauern soll (Lang 2007, 73).

In Bezug auf Lautspieldialoge in der Interaktion zwischen Kindern verweist Lang auf „eigenes Material“. So wurden zwei Mädchen im Alter von 1;1 und 2;5 Jahren beobachtet, während sie sich um sich selbst drehten und dabei über mehrere Minuten hinweg Laute und Lautkombinationen produzierten sowie variierten. Dem ließe sich nach Lang entnehmen, dass lautspielerische Aktivitäten im Kleinkindalter häufig mit Bewegungen einhergehen und dies als Ausdruck der Funktionslust verstanden werden könnte. Die Triebfeder des Lautspiels sei demnach in der Freude an der gemeinsamen Interaktion und dem ganzkörperlichen Bewegungsvollzug zu sehen (ebd., 74f., 83).

Ebenso werden Aussagen zum Auftauchen von metasprachlichen Aussagen im Spiel durch eigenes Beobachtungsmaterial verdeutlicht. Die Autorin führt dazu einen kurzen Ausschnitt eines Dialoges zweier 4;2 Jahre alter Buben beim Spielen an. Dieser zeige, dass die Funktionslust des sensomotorischen Lautspieles im Kindergartenalter in ein „anderes Moment der Belustigung“ über Nonsenswörter und sinnentleerte Sprache

wechsle, die durch metasprachliche Äußerungen kommentiert würde. Das Spiel sei nun vor allem durch Regelverletzungen und -brüche motiviert (Lang 2007, 77f.).

Im Kontext tradierter Sprachspiele im Schulalter führt Lang erst eine Untersuchung Berkovits (1970) von amerikanischen Schulkindern an. Dieser zufolge könne davon ausgegangen werden, dass komplexere Laut- und Sprachspiele (bspw. Geheimsprachen) gemeinsamer Absprachen über die Veränderung der Lautstruktur bedürfen. Weiterführend nimmt die Autorin Bezug zu Sanches und Kirshenblatt (1976), welche die Verbreitung traditioneller Kinderreime in den USA untersuchten und im Zuge dessen festhielten, dass Kinder im Vorschulalter hauptsächlich über Reime verfügten, die phonologisch determiniert waren. Demgegenüber erweiterten sich Laut- und Klangmalereien im Schulalter und schlossen semantische sowie grammatische Aspekte mit ein (ebd., 79f.).

### *5.3.3.2 Bezugnahmen in (sprachheil-)pädagogischer Literatur*

-- Auch Bahr (1995) bemängelt einfürend die unzureichende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Spiel- und Sprachentwicklung in deutschsprachiger Fachliteratur, so würden insbesondere „empirische Befunde zur Spielentwicklung und sich daraus ergebende Korrelationen zur Sprachentwicklung zu wenig beachtet“ (ebd., 246). Demzufolge unternimmt der Autor den Versuch, allgemeine Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang der Spiel- und Sprachentwicklung zusammenzufassen, um sich in weiterer Folge vergleichenden Studien zum Symbolspiel sprachentwicklungsbeeinträchtigter sowie normal sprachentwickelter Kinder zu widmen.

Eingangs erwähnt der Autor eine Langzeitstudie Oguras (1991), welche eine wechselseitige Beziehung zwischen Symbolspiel- und Sprachentwicklung von vier japanischen Kindern aufzeige. Dem gegenüber stehe die Untersuchung Shore, O'Connell und Bates (1984), die zu dem Ergebnis kamen, dass Zweijährige in ihrer Sprachentwicklung weiter als in ihrer Symbolspielentwicklung waren. McCune-Nicholich, Bruskin (1982) wiederum stellten fest, dass Kombinationsleistungen im Spiel und in der Sprache gleichzeitig auftreten. Bahr gibt zu bedenken, dass die teils widersprüchlichen Ergebnisse auf die unterschiedlichen Erhebungsmethoden sowie die geringe Probandenzahl zurückgeführt werden kann. Grundsätzlich könne gefragt werden, „ob empirische Studien dieser Art überhaupt in der Lage sind, so komplexe Phänomene wie Spiel und Sprache angemessen zu operationalisieren“ (ebd. 1995, 248). Dennoch ließe sich den Befunden entnehmen, dass „das erste Auftauchen von Begriffen mit dem Auftauchen der Symbolfunktion zusammenfällt und daß parallel zur Symbolspielentwicklung eine erhebliche Zunahme des Wortschatzes stattfindet“ (ebd., 249).

Sodann geht der Autor der Frage nach, ob Unterschiede im Symbolspiel sprachbeeinträchtigter und nicht betroffener Kinder festgestellt wurden. Dazu referiert er mehrere Vergleichsstudien (Lovell, Hoyle, Siddal 1968; Udwin, Yule 1983; Terell et. al 1984; Roth, Clark 1987), die allesamt belegen, dass das symbolhafte Spielverhalten sprachbeeinträchtigter Kinder weniger komplex und nicht altersadäquat sei (Bahr 1995, 248).

„Wenn also sprachentwicklungsgestörte Kinder nachgewiesenermaßen Beeinträchtigungen auch im Symbolspiel aufweisen, so ist dieser Spielform verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken (Bahr 1995, 250).

In diesem Sinne widmet sich Bahr der Förderung des kindlichen Symbolspiels im Rahmen der Sprachförderung. Hierbei führt er die Studien Einsiedlers (1991) zur Wirkung von Spielmaterial auf die kindliche Spielaktivität an. So wurde Kleinkindern sowie Vorschulkindern hochrealistisches und komplexes Spielmaterial (Playmobilsets) als auch niedrigrealistisches, einfaches Spielmaterial (Holzbausteine, Tücher, Figuren) vorgelegt, um Spiel- und Sprachverhalten beobachten zu können. Es ließ sich feststellen, dass Spiele mit einfachen Materialien häufiger zu metasprachlichen Äußerungen über das Spiel und zu Objekttransformationen verleiteten, während hochrealistisches Spielzeug vermehrt zu imitativem Phantasiespiel und Erzählungen anregte (ebd. zit. nach Bahr 1995, 252f.).

-- Götte (2007) führt im Zusammenhang mit den Auswirkungen der jeweiligen Lernumwelt (Elternhaus und Kindergarten) auf den Sprachentwicklungsstand des Kindes eine Studie der Universität Landau (1987) an, aus der hervorgeht, dass durch Zuwendung und vielfältige, auch spielerische Anregungen der Auf- und Ausbau des Wortschatzes, die Formen- und Satzbildungsfähigkeit sowie die Kommunikationsfähigkeit vorangetrieben wird (ebd., 15ff.).

-- Nienkerke-Springer und Beudels (2001) führen keine Ergebnisse wissenschaftlicher Studien an, die ihre Aussagen über die Bedeutung des Spiels und der Bewegung beim Spracherwerb stützen könnten.

### **5.3.3.3 *Bezugnahmen in pädagogisch-didaktischen Ratgebern***

In den von mir untersuchten pädagogisch-didaktischen Ratgebern ließen sich keine expliziten Bezugnahmen zu Befunden empirischer Studien finden. Allein Stöcklin-Meier (2008) führt allgemein „Ergebnisse der Hirnforschung“ an, die belegen würden, dass Spiele mit der Sprache, welche möglichst alle Sinne ansprechen und Bewegung beinhalten „die Hirnsynapsen am nachhaltigsten anregen“ (ebd., 6).



emotional behaftete Wörter (in diesem Fall „sexy“, „Po“) aufgreifen:

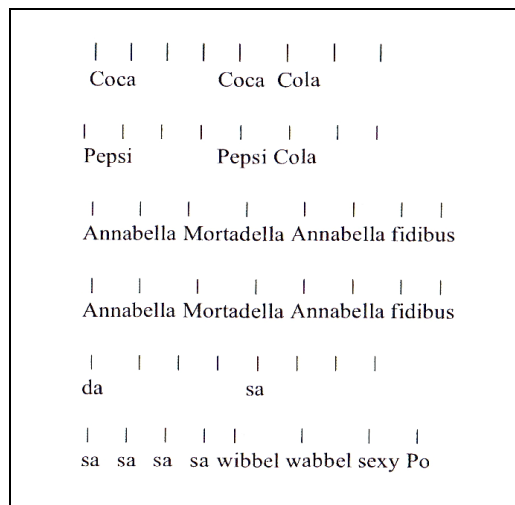


Abbildung 6: Klatschspiel  
(Quelle: Lang 2007, 82, Beispiel 12)

#### 5.3.4.2 Erwähnte Spielformen in (sprachheil-)pädagogischer Literatur

-- Bahr (1995) nennt im Rahmen seines Aufsatzes sensomotorische Spiele, Konstruktionsspiele sowie Symbol- und Rollenspiele. Sein Augenmerk richtet er jedoch auf das kindliche Symbolspiel und zeigt dabei Parallelen zwischen symbolhaften Handlungen und der sprachlichen Entwicklung des Kindes auf. So könnte bei immer komplexer werdenden Symbolspielen eine Erweiterung des Wortschatzes sowie die Zunahme von Wortkombinationen beobachtet werden. Der Autor vertritt die These, dass über die Förderung des Symbolspiels die kindliche Sprachentwicklung vorangetrieben würde (ebd., 250ff.).

-- Götte (2007) listet in ihrer umfassenden Spielesammlung vorwiegend Rollenspiele zu unterschiedlichsten Themenbereichen sowie regelgeleitete Kreis- und Reigenspiele auf. Zudem verweist die Autorin auf die Bedeutung von Konstruktionsspielen, welche handlungsbegleitendes Sprechen ermöglichen. Exemplarisch soll ein Rollenspiel angeführt werden:

Rollenspiel mit Puppen  
**2.06 Die Puppen sind krank**  
Die Puppen haben Fieber und jammern schon den ganzen Tag. Die Puppeneltern telefonieren mit der Ärztin und suchen die Praxis auf, falls die Ärztin keine Hausbesuche macht. Zur Untersuchung müssen die Puppen natürlich ausgezogen werden. Die Ärztin (diese Rolle übernimmt am besten die Erzieherin) befragt die Eltern, was ihnen am Verhalten des Kindes aufgefallen ist und untersucht das kranke Kind. Sie stellt eine Diagnose und gibt Anleitungen, was unternommen werden muss. (Wadenwickel, Brustumschläge, Medikamente schlucken, Halswickel, warme Packungen auf die Ohren ...)

Abbildung 7: Rollenspiel  
(Quelle: Götte 2007, 57, Beispiel 2.06)



Dem Beispiel lässt sich auch entnehmen, dass die Autorin für die Teilnahme der Pädagogin am Spiel der Kinder plädiert, um dieses sprachlich begleiten und somit vorantreiben zu können.

-- Nienkerke-Springer und Beudels (2001) bieten zahlreiche Impulse für sensomotorische Spiele, Rollenspiele, diverse regelgeleitete Kreisspiele sowie Sprachspiele. Im Wesentlichen handelt es sich um didaktisch-strukturierte Spielanregungen, welche eine psychomotorische Förderung von Stimme und Sprache zum Ziel haben. Schließlich gehen die Autoren davon aus, dass sich die kindliche Sprachentwicklung im Zusammenhang mit der Bewegungsentwicklung vollzieht. Zur besseren Veranschaulichung wird ein regelgeleitetes Spiel namens „Geräuschemaschine“ abgebildet. Dieses soll das Experimentieren mit Sprache und Bewegung anregen und kindliche Sprachproduktionen erweitern. Gleichzeitig bedarf der interaktive Bau einer Maschine gemeinsamer Vereinbarungen, die auf sprachlichen Aushandlungen beruhen.



Abbildung 8: Spiel mit Bewegungen  
(Quelle: Nienkerke-Springer, Beudels 2001, 74)

#### 5.3.4.3 Erwähnte Spielformen in pädagogisch-didaktischen Ratgebern

-- Biermann (2005) erwähnt in ihrem Werk zur Sprachförderung im Vorschulalter sensomotorische Spiele, Konstruktionsspiele, Symbol- und Fiktionsspiele sowie diverse

Sprachspiele in Form von rhythmischen Sprechversen oder Reimen. Zudem kommentiert die Autorin den Umgang mit Spielmaterialien, welche die Sprechfreude des Kindes einerseits anregen, andererseits jedoch auch hemmen könnten. Ein Zuviel an Spielgegenständen würde die Spiel- und Sprachentwicklung mehr blockieren als fördern. Demnach gelte es, möglichst einfache Spielmaterialien (bspw. Verpackungsprodukte, Decken, Knöpfe) anzubieten, welche zum Experimentieren, Bauen und zur sozialen Interaktion mit Spielpartnern einladen würden (Biermann 2005, 17).

-- Krumbach (2004) führt in ihrem Sprachspiele-Buch sensomotorische Spiele, Konstruktionsspiele, Rollenspiele sowie diverse Sprachspiele an. Dabei beschreibt die Autorin für jedes Spiel ausführlich Tipps zur Spielvorbereitung und -begleitung. Mehrfach weist sie darauf hin, dass sich die Spannung für Kinder erhöhe, wenn die Spielleitung aktiv am Spiel teilnimmt. Im Nachstehenden finden sich Anregungen für regelgeleitete Kreisspiele, welche die akustische Lautdifferenzierung und die korrekte Aussprache einzelner Laute fördern sollen:

<p><b>Reimwörterketten</b></p> <p><i>Diese Aktivität widmet sich der deutlichen Aussprache einzelner Laute.</i></p> <p><b>Alter:</b> ab 4 Jahren</p> <p>Die Kinder sitzen im Kreis. Die Spielleitung gibt ein Wort vor, z.B. „teilen“. Durch Austauschen oder Zufügen eines Anfangsbuchstabens bilden sich neue Wörter, die sich aufeinander reimen. Alle sprechen nach: <i>teilen - eilen - weilen - Meilen; aus - Maus - raus - Haus - Klaus</i>. Wer etwas weiß, ruft seine Ergänzung in den Raum. Schwierige Begriffe werden erklärt. Ist eine schöne Kette entstanden, wird sie von allen rhythmisch mit Händeklatschen mehrmals wiederholt.</p> <p><b>Variante</b></p> <p>Die Spielleitung präsentiert Sätze, die nur einen einzigen Vokal enthalten. Die Kinder sprechen diese gemeinsam nach, erst ganz langsam, dann immer schneller: <i>Barbara sprach Blabla. Peter rennt redend gegen den Regen. Die Lisi liest Krimis. Rolf oder Rollmops rollt vom Hof. Hund Rufus murkst rum...</i> Bis zu dem altbewährten Lied von den „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ (<i>Drei Chönsön möt dem Kontröbäss... Dri Chinsin...</i>). Alle singen mit.</p>	<p><b>Berner Butterbrot</b></p> <p><i>Das einfache Kreisspiel lässt sich mit aktuellen Bezügen immer wieder variieren. Neben genauen Hören fördert es Konzentration und Reaktionsvermögen.</i></p> <p><b>Alter:</b> ab 7 Jahren <b>Material:</b> 1 Ball oder Wurfspielzeug</p> <p><b>Aufwärmrunde</b></p> <p>Die Kinder sitzen im Kreis. Jedes kombiniert der Reihe nach den eigenen Vornamen mit einem Ort mit dem gleichen Anfangsbuchstaben: <i>Ich bin Asta und fahre nach – Australien. Ich bin Walid und fahre nach – Wien.</i></p> <p><b>Spielablauf</b></p> <p>Ein Kind nennt einen beliebigen Buchstaben und wirft den Ball einem anderen Kind zu. Ort und Essen mit <i>b</i>: <i>Ich wohne in Bern und esse Butterbrot</i>. Mit <i>h</i>: <i>Ich wohne in Hannover und esse Hotdogs</i>. Als besondere Herausforderung antworten die Kinder, wenn sie den Ball zugeworfen bekommen, in der 3. Person: <i>Was für ein Tier ist deine Nachbarin?</i> – Mit <i>b</i>: <i>Was schenkst du ihr?</i> Mit <i>k</i> usw.</p>
---	--

Abbildung 9: Regelgeleitete Kreisspiele  
(Quelle: Krumbach 2004, 26)

-- Schlösser (2007) listet im Rahmen ihres Sprachförderkonzeptes zu einzelnen Themenbereichen „Basisaktivitäten“ auf, die sich je nach Alter und Sprachstand des Kindes variieren lassen. Bei den meisten der angeführten Aktivitäten handelt es sich um interaktive Spiele in Form von initiierten Symbol- und Rollenspielen sowie Regelspielen für Kindergruppen. Vereinzelt lassen sich jedoch auch Aktivitäten ohne Spielcharakter finden (bspw. Übungen zum Ausmalen von Kopiervorlagen). Generell bleibt zu bemängeln, dass die Autorin oftmals die Begriffe „Spiel“, „spielerisch“ oder „spielend“ verwendet, ohne diese genauer abzuklären. So entsteht beim Leser der Eindruck, jegliche Aktivität in der Gruppe sei einem Spiel gleichzusetzen.

-- Stöcklin-Meier (2008) bietet in ihrer Spielesammlung Anleitungen für sensomotorische Spiele (Klatsch- und Patschspiele), Symbol- und Fiktionsspiele (Fingerspiele, Handgeschichten), Rollenspiele (Papiertheater, Schattenspiele) sowie diverse Sprachspiele. Die Autorin betont, dass es sich um tradierte Spiele handle, welche den kreativen Umgang mit Sprache fördern. Demgemäß soll das im deutschen Sprachraum bekannte Fingerspiel „Zehn kleine Zappelfinger“ angeführt sein:

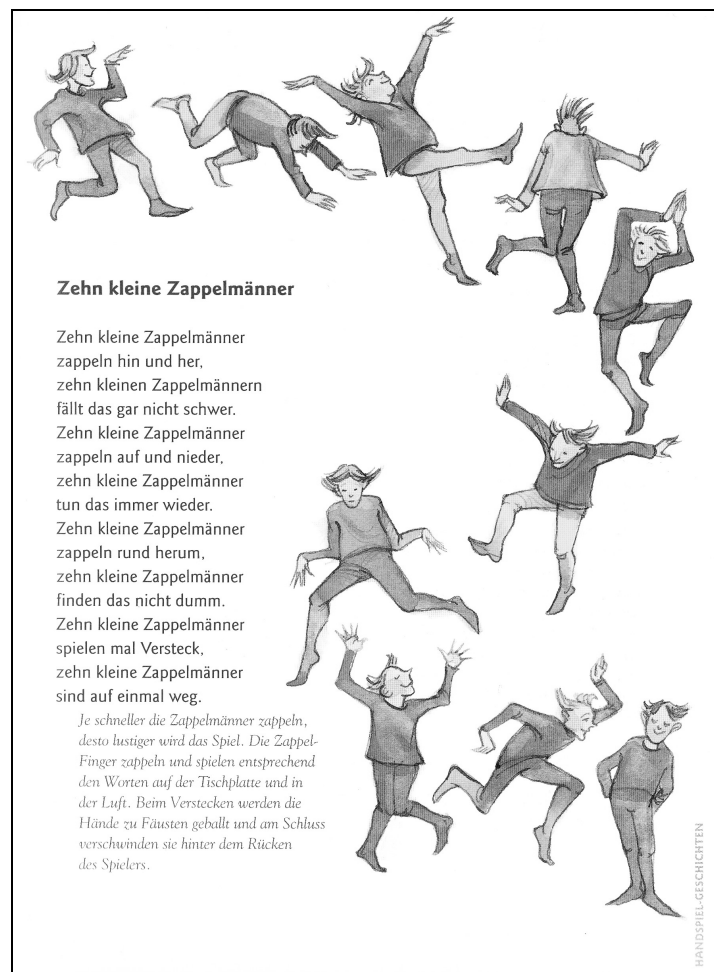


Abbildung 10: Fingerspiel  
(Quelle: Stöcklin-Meier 2008, 27)

### **5.3.5 Zu den Unterscheidungsmerkmalen freier bzw. gelenkter Spiele**

Im Nachstehenden sollen von den Autoren genannte Unterschiede zwischen freien, d.h. eigenaktiven und selbstgewählten Spielen sowie gelenkten, d.h. didaktisch-strukturierten Spielen aufgezeigt werden.

#### ***5.3.5.1 Unterscheidungsmerkmale in sprachwissenschaftlicher Literatur***

Überlegungen, welche einen möglichen Unterschied zwischen freien und gelenkten Spielen betreffen, werden in den von mir untersuchten sprachwissenschaftlichen Publikationen nicht angestellt. Die Sprachwissenschaftlerin Andresen (2002) führt zwar freie Spiele in Form von Rollen- und Sprachspielen sowie gelenkte Spielformate im Sinne Bruners (1987) an, unterlässt es jedoch, mögliche Differenzen im kindlichen Spiel- oder Sprachverhalten aufzuzeigen.

Cook (2000) erwähnt erst spontane Spielmöglichkeiten mit der Sprache, um im Anschluss „playful elements“ in didaktisch-strukturierten Sprachlernsituationen anzuführen. Unterscheidungen das Sprach- oder Spielverhalten betreffend unternimmt er nicht.

Die von Lang (2007) beschriebenen monologischen Laut- und Klangspiele im Säuglingsalter können als freie und spontane Spiele mit der Stimme und den eigenen Ausdrucksmöglichkeiten verstanden werden. Im Bezug auf die frühen Lautdialoge zwischen Bezugsperson und Kind verweist die Autorin hingegen auf Elemente einer Spielsteuerung. Die von Erwachsenen eingeführten Spiele würden „einen in sich konsistenten vorhersagbaren Rahmen (schaffen, Anm. d. V.), der sicherstellt, dass das Kind dem interaktiven Geschehen folgen kann ...“ (ebd., 71).

#### ***5.3.5.2 Unterscheidungsmerkmale in (sprachheil-)pädagogischer Literatur***

Die Pädagogen Bahr (1995), Nienkerke-Springer und Beudels (2001) sowie Götte (2007) fokussieren verstärkt gelenkte Spielformen im Zuge von Sprachbildungsmaßnahmen. Gleichzeitig wird betont, dass sich eine spielorientierte Förderung dadurch auszeichne, „dass das Kind zu einem großen Teil selbsttätig und selbstbestimmt am Geschehen teilnehmen kann und von sich aus aktiv werden kann“ (Nienkerke-Springer und Beudels 2001, 15). Es lassen sich jedoch keine explizit ausgewiesenen Unterschiede zwischen freien und gelenkten Spielformen finden.

#### ***5.3.5.3 Unterscheidungsmerkmale in pädagogisch-didaktischen Ratgebern***

Die Autorinnen der ausgewählten pädagogisch-didaktischen Ratgeber (Krumbach 2004; Biermann 2005; Schlösser 2007; Stöcklin-Meier 2008) führen im Rahmen ihrer umfangreichen Spielesammlungen ausschließlich gelenkte Spielaktivitäten an.

## 6 Zusammenfassung und Interpretation der Analyseergebnisse

Welche Bedeutung dem Spiel im Rahmen des Erst- und Zweitspracherwerbs in ausgewählter Fachliteratur bzw. in populärwissenschaftlichen Ratgebern zugeschrieben wird, wurde mittels Literaturanalyse ausführlich untersucht und soll nun zusammenfassend dargestellt werden. Der nächste Abschnitt dient somit der *Bündelung der zentralen Ergebnisse* und sogleich der Annäherung an die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen.

Nachdem der Ertrag der Diplomarbeit gesichert wurde, sollen mögliche Verbindungen zur aktuellen Forschungsstudie „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, insbesondere zu den Einzelfallanalysen der YCO, aufgezeigt werden.

In einem weiterführenden Ausblick werden schließlich Fragen und Überlegungen aufgegriffen, die während meiner Auseinandersetzung mit der Thematik „Spiel und Sprache“ und der damit verbundenen Untersuchung auftraten und deren Bearbeitung (möglicherweise im Rahmen künftiger Forschungsvorhaben) den Diskurs rund um spielerische Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich erweitern könnten.

### 6.1 Katalog von Bedeutungszuschreibungen

Im Folgenden werden nun die zentralen Bedeutungszuschreibungen, welche in der Analyse von sprachwissenschaftlicher als auch (sprachheil-)pädagogischer Literatur sowie pädagogisch-didaktischen Ratgebern gewonnen wurden, vorgestellt, interpretiert und diskutiert.

Eingangs findet sich eine Übersicht über die zentralen Aussagen, die Autoren der ausgewählten Publikationen an das kindliche Spiel beim Erwerb und der Förderung von Sprache herantragen. Daran anschließend werden die einzelnen Kategorien genauer ausformuliert und Bezugnahmen zu theoretischen Grundlagen sowie Ergebnissen wissenschaftlicher Studien ausgewiesen.

## Katalog von Bedeutungszuschreibungen

### **K''1: Das Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz**

- Abbau von Ängsten und Sprachunsicherheiten
- Anregen von Eigenaktivität und Selbstbestimmung

### **K''2: Das Spiel als sozial-kommunikative Handlung bzw. Interaktion**

- Förderung von verbalen Aushandlungen von Spielgeschehen und Regeln unter Peers
- Übernahme unterschiedlicher Perspektiven, Erproben rollenspezifischer Sprachverwendungen im Spiel

### **K''3: Sprache als Medium und Gegenstand des Spiels**

- Experimentieren mit Lauten, Silben, Rhythmen und Wortbedeutungen
- Sprache als Mittel zur Erzeugung neuer (fiktiver) Bedeutungen im Spiel
- Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch Metakommunikation
- Förderung von Sprachbewusstsein

### **K''4: Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel**

### **K''5: Kennenlernen von sprachlichen Normen und Variationen im Spiel**

- Möglichkeit zur sprachlichen Imitation
- Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung
- Förderung der korrekten Aussprache
- Festigung sprechrhythmischer Betonungen
- Erweiterung des Wortschatzes
- Einüben und Variieren von Sprachmustern

### **K''6: Lust am Spiel mit der Sprache, an Wiederholungen, Variationen und Regelbrüchen**

### **K''7: Das Spiel als Sprachfördermaßnahme**

- Ganzheitliches Erleben von Sprache
- Diagnosefunktion für kindliche Sprachkompetenz
- Einbinden von Kindern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen möglich
- Unterstützungsfunktion bei Sprachunsicherheiten, geringen Sprachkenntnissen, beim Zweitspracherwerb durch vorhersagbare Spielstruktur und Wiederholungen
- Gezielte Erweiterung und Steuerung von Spiel sowie Sprache durch Involvement der Pädagogin möglich
- Förderung der kindlichen Symbolfähigkeit

### **K''8: Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau im Spiel**

- **Das Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz**

Zahlreiche Autoren der untersuchten Publikationen gehen davon aus, dass das Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz dient und Berührungsängste sowie Sprachunsicherheiten mindert. Gerade die Verfasserinnen der pädagogisch-didaktischen Ratgeber (Krumbach 2004; Biermann 2005; Schlösser 2007) unterstreichen die vielfältigen Möglichkeiten, mittels spielerischer Aktivitäten Sprechhemmungen abzubauen und Kommunikation anzubahnen. Dabei würde zudem der eigenaktive und selbstbestimmte Umgang mit Sprache angeregt. Die Pädagogen Bahr (1995), Biermann (2005) und Götte (2007) kommentieren in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Spielmaterialien, welche die Sprechfreude und Sprachproduktionen zusätzlich anregen könnten. So würden einfache Spielgegenstände sowie -figuren (bspw. Bausteine, Decken, Handpuppen) zum Experimentieren und zur sozialen Interaktion einladen und Sprache evozieren.

Interessant erscheint, dass Aussagen zur Rolle des Spiels als Sprech- und Kommunikationsanreiz vorwiegend in pädagogischer Fachliteratur als auch in pädagogisch-didaktischen Ratgebern zu finden sind. Die Autoren der analysierten sprachwissenschaftlichen Werke betonen zwar lustvolle und motivierende Momente im Spiel, beziehen sich jedoch nicht auf das Spiel als Impuls für Sprachhandlungen. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass Pädagogen ihren Fokus auf den pädagogischen Alltag richten und im Spiel Möglichkeiten erkennen, Heranwachsende zum Sprechen zu animieren. Eine theoretische Einbettung dieser Annahmen konnte im Rahmen der Literaturanalyse nicht identifiziert werden. Ebenso wenig ließen sich Bezugnahmen zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien finden, die aufzeigen würden, dass sprachgehemmte Kinder über das Spiel Kommunikation aufnehmen.

- **Das Spiel als sozial-kommunikative Handlung bzw. Interaktion**

Im Rahmen der Analyse ließ sich feststellen, dass die meisten Autoren (Cook 2000; Nienkerke-Springer, Beudels 2001; Andresen 2002; Krumbach 2004; Götte 2007; Lang 2007; Schlösser 2007; Stöcklin-Meier 2008) den interaktiven Aspekt kindlicher Spiele herausarbeiten. Das Spiel als sozial-kommunikative Handlung würde verbale Aushandlungsprozesse über Bedeutungen und Inhalte fördern. So müssten Peers gemeinsam einen Spielrahmen entwerfen und Regeln für ihr gemeinsames Spiel vereinbaren. Das Rollenspiel etwa erfordere Gespräche über mögliche Rollenverteilungen und schule Perspektivenwechsel bzw. -übernahmen. Das spielende Kind bringe sein Rollenbewusstsein handelnd als auch sprachlich zum Ausdruck und erprobe rollenspezifische Sprachverwendungen, d.h. es gestalte die übernommene Rolle mit

passenden Eigenschaften sowie Merkmalen und bediene sich dabei insbesondere sprachlicher Mittel.

Generell lässt sich feststellen, dass die meisten Autoren den Erwerb und die Förderung der Sprache in einem sozialen, interaktiven Kontext verortet sehen. Dementsprechend kann bei einigen ein interaktionistischer spracherwerbstheoretischer Hintergrund identifiziert werden. Nienkerke-Springer und Beudels (2001) sowie Lang (2007) berufen sich in ihren Ausführungen auf Bruners interaktionistisches Spracherwerbsmodell (1987). Andresen (2002) verweist überdies sowohl auf Wygotskis Theorie menschlicher Bewusstseinsfunktionen (1981) als auch auf Bühlers Theorie des sprachlichen Zeigens (1934). Beide Konzeptionen würden Sprache als Werkzeug beschreibbar machen, welche in der sozialen Interaktion erworben würde.

Die Ausführungen Biermanns (2005) und Göttes (2007) zur Rolle der Eltern und Pädagogen als feinfühliges Sprachvorbild, welche durch Blickkontakt und einen gemeinsam hergestellten Aufmerksamkeitsfokus die Dialogfähigkeit des Kindes schulen, erinnern ebenfalls an interaktionistische Theorien, auch wenn diese nicht explizit ausgewiesen werden.

- **Sprache als Medium und Gegenstand des Spiels**

Sprachwissenschaftler (Cook 2000; Andresen 2002; Lang 2007) als auch Pädagogen (Krumbach 2004; Schlösser 2007) verweisen weiters auf die Relevanz der Sprache als Medium und Gegenstand des Spiels. Gerade im Rahmen von Sprachspielen könnten Kinder mit Lauten, Silben, Rhythmen und Wortbedeutungen experimentieren. Aber auch bei Symbol- und Rollenspielen würden die Spielenden Sprache als Mittel zur Erzeugung neuer und teilweise fiktiver Bedeutungen im Spiel nützen. Mit Hilfe von Metakommunikation erschaffen die Heranwachsenden neue Bedeutungsfelder (Als-ob-Spiele) und handeln in vorgestellten Rollen als auch Situationen. Dabei würden Kinder ihr Spiel durch implizite als auch explizite metakommunikative Äußerungen kennzeichnen („*Im Spiel bist du ...*“) und steuern („*Du musst jetzt ...*“). Andresen (2002) betont, dass Sprache an sich eine zentrale Steuerungsfunktion im Spiel einnehme. Durch fantasievolle Umdeutungen und zufällige Momente entstünden neue Bedeutungskontexte und Spielräume. Lang (2007) folgert, dass im Spiel der Zeichencharakter der Sprache verdeutlicht und Sprachbewusstsein gefördert würde.

Die theoretische Anbindung erfolgt bei Andresen (2002) sowie Lang (2007) über Bateson (1983), der sich aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive heraus mit der Kommunikation über die Kommunikation im Spiel beschäftigte und davon ausgeht, dass diese zur Markierung und Strukturierung von Spielhandlungen diene. Zudem wird Griffin



(1984) genannt, welche zwischen expliziten sowie impliziten metakommunikativen Handlungen im Spiel unterscheidet.

Beide Autorinnen führen weiters Befunde eigener Beobachtungen und Forschungsstudien an. Die Beispielanalysen sollen verdeutlichen, dass Heranwachsende Sprache zur Errichtung, Aufrechterhaltung und Ausweitung ihres Spiels nutzen lernen.

- **Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel**

Die Sprachwissenschaftlerin Andresen (2002) als auch der Sprachheilpädagoge Bahr (1995) schreiben dem Spiel wesentliche Bedeutung bei der Entwicklung eines dekontextualisierten Zeichengebrauchs zu (siehe dazu auch Kap 4.2). Im Spiel würden die kindlichen Sprachproduktionen zunehmend von konkreten Gegenständen, Personen und Handlungskontexten gelöst und in andere Bedeutungsebenen überführt. Gerade bei Symbol- und Rollenspielen erfahre das Kind, dass nicht Anwesendes oder Gedachtes durch symbolhaftes Handeln sowie sprachliche Symbole repräsentiert werden könne. Sprachliche Zeichen würden zunehmend als Bedeutungsträger begriffen, die unabhängig vom jeweiligen Handlungs- und Gegenstandsbezug eingesetzt werden könnten.

Andresen (2002) knüpft zur Untermauerung ihrer Thesen an Wygotski (1981) sowie Bühler (1934) an, welche das Spiel als Handlungssituation beschrieben, die eine zunehmende Dekontextualisierung der Sprache stütze. Weiters zeigt die Autorin im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Studie auf, dass Vorschulkinder ihre Sprache im Rollenspiel aus der Verflechtung mit dem nichtsprachlichen Kontext lösen.

- **Kennenlernen von sprachlichen Normen und Variationen im Spiel**

Besonders markant arbeiten sowohl Sprachwissenschaftler als auch Pädagogen den Stellenwert des Spiels für das Kennenlernen sprachlicher Normen als auch Variationen heraus (u.a. Cook 2000; Nienkerke-Springer, Beudels 2001; Andresen 2002, Lang 2007). So biete das Spiel die Möglichkeit zur sprachlichen Imitation, d.h. zur Reproduktion vorgegebener Sprachmuster. Gerade im Rahmen von Sprachspielen würden bestimmte phonologische sowie prosodische Elemente hervorgehoben und syntaktische sowie grammatikalische Strukturen betont. Dies schule die akustische Wahrnehmung sowie Differenzierung und festige sprechrhythmische Betonungen. Gleichzeitig würde die korrekte Aussprache gefördert und der passive als auch aktive Wortschatz des Kindes erweitert. Wesentlich erscheint jedoch die Balance zwischen Regelbefolgung und Abweichung im Spiel. Die gezielte Dekonstruktion von sprachlichen Strukturen und Mustern stelle eine besondere Faszination für das sprachenlernende Kind dar und führe zur spontanen Erweiterung sprachlicher Kompetenzen.

Auffallend ist, dass die Autorinnen hierbei wenig Bezug zu wissenschaftlichen Grundlagen nehmen. Zumindest Lang (2007) führt jedoch Beobachtungen Hirsch Weirs (1962) sowie Garveys (1977) an, die den Übergang von der Imitation zur Variation im Spiel mit der Sprache verdeutlichen.

- **Lust am Spiel mit der Sprache, an Wiederholungen, Variationen und Regelbrüchen**

Nahezu alle Autoren der untersuchten Publikationen betonen den lustvollen Aspekt des Spiels (Nienkerke-Springer, Beudels 2001; Andresen 2002; Krumbach 2004; Götte 2007; Lang 2007; Schlösser 2007, Stöcklin-Meier 2008). So würde das Spiel die kindliche URLust an Wiederholungen, am Auf- und Abbau von Spannung bedienen und durch zufällige Momente zu überraschenden Variationen innerhalb der Spielstruktur führen. Insbesondere im Sprachspiel sei die Freude am kreativen Umgang beobachtbar, welche durch vermehrte Sprachproduktionen, Spracherfindungen und Regelbrüche gekennzeichnet sei. Die Sprachwissenschaftlerinnen Andresen (2002) und Lang (2007) meinen im Rahmen der Entwicklung des Lautspiels zum Sprachspiel einen Übergang von der Funktionslust zu Momenten der Belustigung über sinnentleerte Sprachkreationen zu erkennen. Beide Autorinnen nehmen dabei Bezug zu Bühlers Begriff der „Funktionslust“ im Rahmen von Funktionsspielen. Cook (2000) wiederum verdeutlicht die Bedeutung des Zufalls für das freudvolle und kreative Erweitern der Sprache und verweist auf Caillois (1955), welcher in seiner Spieltheorie ebenfalls zufällige Aspekte (alea) im Spiel hervorhebt. Die Pädagogen Nienkerke-Springer und Beudels (2001) arbeiten vor allem den Spaß am bewegten Spiel und an sprechrhythmischen Betonungen im Spiel mit der Sprache heraus.

- **Das Spiel als Sprachfördermaßnahme**

Autoren pädagogischer Publikationen stellen mit ihren spielerischen Konzepten Sprachförderung in einen „ganzheitlichen“ Kontext. Sprachfördermaßnahmen, welche sich am kindlichen Spiel orientierten, würden ein sinnliches, lustvolles und bewegungsorientiertes Erleben von Sprache gewährleisten und seien dabei in die Alltagswelt des Kindergartenkindes eingebettet (Nienkerke-Springer, Beudels 2001; Götte 2007; Schlösser 2007; Stöcklin-Meier 2008). In Spielsituationen könne die Pädagogin zudem die kindliche Sprachverarbeitung erkennen und Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in das Geschehen miteinbinden. Die vorgegebene Struktur und die zahlreichen Wiederholungen böten eine Unterstützung insbesondere für Kinder mit Sprachunsicherheiten, geringen Sprachkenntnissen sowie beim Zweitspracherwerb. Gleichzeitig sei eine gezielte Erweiterung und Steuerung sowohl des Spiels als auch der

Sprache durch das Involvement der Erzieherin möglich. In diesem Sinne könnte man das Spiel m. E. als Sprachhandlung bezeichnen, in der scaffolding-Prozesse zum Tragen kommen. Die Ausführungen erinnern an Bruner (1987), der das Spiel als vorhersagbaren Transaktionsrahmen bzw. Format beschrieb. Durch häufig wiederkehrende, ritualisierte (Sprach-)Handlungsmuster würde das Kind die Gelegenheit erhalten, Sprache systematisch einsetzen zu lernen (ebd.; siehe dazu auch Kap. 4.1.3).

Bahr (1995) verweist im Zusammenhang mit einer Spiel- und Sprachentwicklungsförderung auf eine Förderung der kindlichen Symbolfähigkeit im Spiel. Als Begründung und theoretische Einbettung zieht der Sprachheilpädagoge Piagets Theorie der Intelligenzentwicklung heran, welche den Erwerb der Symbolfähigkeit sowie der Sprache erklärbar mache. Im Rahmen seiner Überlegungen zu einer Spielförderung als Sprachentwicklungsförderung führt er u.a. Motsch (1989), Einsiedler (1991), Dannenbauer (1994) sowie Johnson, Christie und Yawkey (1987) an. Diese plädierten für eine Teilnahme von Eltern und Pädagogen am (Symbol-)Spiel, um dieses durch Fragen, Kommentare und Vorschläge in seiner Dauer und seinem Niveau voranzutreiben.

- **Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau im Spiel**

Sprachwissenschaftler (Cook 2000; Andresen 2002) betonen, dass Kinder im Spiel auf einer höheren Sprachentwicklungsstufe agieren würden. Durch die Anleitung von Erwachsenen sowie (kompetenteren) Gleichaltrigen gelänge es dem spielenden Kind, Sprache auf einem höheren Entwicklungsniveau zu verwenden. Andresen (2002) hebt im Bezug auf Peer-Interaktionen das Rollenspiel hervor, welches sprachliche Entwicklungsprozesse vorantreibe.

Die theoretische Anbindung erfolgt bei beiden Autoren über Wygotskis Konzeption der „Zone der nächsten Entwicklung“. Die ZNE wird als Entwicklungspotential verstanden, das zukünftige Denk- und Handlungsweisen des heranwachsenden Individuums aufzeigt (siehe dazu auch Kap. 3.4.1). Andresen (2002) führt weiters empirische Befunde ihrer eigenen Forschungsstudie an, die belegen sollen, dass auch gleichkompetente Partner innerhalb des Rollenspiels auf der ZNE agieren.

Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass sprachwissenschaftliche Beiträge vermehrt wissenschaftliche Grundlagen fokussieren, während (sprachheil-)pädagogische Publikationen häufig den pädagogischen Alltag in den Vordergrund rücken. Gerade die Autorinnen der pädagogisch-didaktischen Ratgeber befassen sich auf einem äußerst niedrigen Reflexionsniveau mit theoretischen Grundlagen zum Thema Spiel und Sprache. Es wird schlicht davon ausgegangen, dass das Spiel als Aktivitätsform des Kindesalters

eine unterstützende und „ganzheitliche“ Sprachfördermaßnahme darstellt. Bezugnahmen zu theoretischen Konzeptionen oder empirischen Befunden, die diese Aussage stützen, fehlen weitgehend. Es könnte vermutet werden, dass es an grundlegendem Wissen mangelt oder aber, dass auf die umsichtige, systematische Vermittlung theoretischer Abhandlungen bewusst verzichtet wird, da dieses als wenig praxisrelevant und belastend angesehen wird. Götte bringt dies wie folgt auf den Punkt:

„Wer täglich vormittags und nachmittags im Kindergarten eingesetzt ist, hat kaum mehr die Kraft, danach noch dicke Fachbücher zu studieren“ (ebd. 2007, 9).

In diesem Sinne gelte es, im Rahmen von Ausbildungs- sowie Weiterbildungsmaßnahmen theoretische Grundlagen zum Beziehungsverhältnis von Spiel und Sprache zu vermitteln und so zu einer Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften beizutragen.

Im Rahmen der Literaturanalyse ließ sich jedoch auch feststellen, dass generell wenig Bezug zu Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen genommen wird. Es liegt die Vermutung nahe, dass Daten zu systematischen, empirischen Studien, die sich der besonderen Stellung des Spiels beim Erst- und insbesondere Zweitspracherwerb widmen, weitgehend fehlen. Vereinzelt wurden zwar Beobachtungen – vorzugsweise aus den 70er oder frühen 80er Jahren – genannt, aktuellere Befunde scheinen jedoch bis auf Andresens (2002) Forschungsstudie zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung nicht vorzuliegen. Dies scheint verwunderlich, da doch das Spiel als *die* kindliche Aktivitätsform angesehen werden kann und zahlreiche Möglichkeiten einer dialogischen Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind als auch unter Peers bietet, die es zu evaluieren gelte (siehe dazu auch Kap. 6.5).

## 6.2 Erwähnte Spielformen

Die Untersuchung ergab weiters, dass die Autorinnen am häufigsten sensomotorische Spiele, Rollenspiele sowie diverse Sprachspiele nannten. Oftmals wurden auch Symbol- und Fiktionsspiele sowie Regelspiele erwähnt. Auffallend wenig Bezug wurde zu Konstruktionsspielen genommen.

Die Verfasser der sprachwissenschaftlichen Beiträge unterstreichen insbesondere die Bedeutung sensomotorischer Lautspiele für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. So zeichnen sowohl Cook (2000) als auch Andresen (2002) und Lang (2007) die Entwicklung von sensomotorischen Lautspielen zu immer kreativeren Sprachspielen nach und zeigen dabei lustvolle als auch belustigende Momente über sprachliche Variationen auf. Im Vor-

und Grundschulalter würden Sprachspiele schließlich zu regelgeleiteten Spielen übergehen, welche gemeinsamer Absprachen und Verhandlungen unter Peers bedürften (Cook 2000; Andresen 2002; Lang 2007). Mehrfach wird auch auf das Rollenspiel hingewiesen, welches ein Sprachhandeln auf der Zone der nächsten Entwicklung ermögliche und die Dekontextualisierung der Sprache vorantreibe (u.a. Andresen 2002).

Auch Pädagogen heben sensomotorische Spiele in Form von Lautspielen, Wahrnehmungs- und Bewegungsspielen sowie Rollenspiele hervor (Bahr 1995; Nienkerke-Springer, Beudels 2001; Götte 2007). Der Sprachheilpädagoge Bahr (1995) befasst sich zudem eingehend mit Parallelen bzw. Zusammenhängen zwischen dem Symbolspiel und der kindlichen Sprachentwicklung.

Die Autorinnen der pädagogisch-didaktischen Ratgeber legen ihren Schwerpunkt auf eine Handlungsorientierung. In überwiegendem Maße handelt es sich um Spielesammlungen, wobei didaktisch-strukturierte Spiele in Form von regelgeleiteten Kreisspielen, angeleiteten Symbol- und Rollenspielen zu unterschiedlichsten Themenbereichen sowie diverse Sprachspiele (bspw. Reime, Verse) überwiegen. In der Regel finden sich einfach gehaltene Beschreibungen von Spielabläufen sowie praktische Hilfen in Form von Kopiervorlagen oder anderer Hilfsmittel zur Durchführung der angeführten Spiele. Die meisten der genannten Spiele sind in gelenkten Spielsituationen umzusetzen, wenig bis kein Bezug wird zu freien, d.h. selbstbestimmten Spielen genommen. Dabei wird betont, dass im interaktiven Spiel Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Vorraussetzungen miteingebunden werden könnten.

### **6.3 Unterscheidungen zwischen freiem Spiel und gelenkten Spielformaten**

In den von mir untersuchten sprachwissenschaftlichen, (sprachheil-)pädagogischen sowie populärwissenschaftlichen Publikationen werden keine expliziten Unterschiede zwischen freien und gelenkten Spielen ausgewiesen. Die Autoren führen zwar freie Spiele in Form von Symbolspielen sowie gelenkte Spielformate im Sinne Bruners (1987) an (u.a. Andresen 2002), zeigen dabei jedoch keine Differenzen, das kindliche Spiel- bzw. Sprachverhalten betreffend, auf.

Dies scheint m.E. verwunderlich, da die Vermutung nahe lag, dass gerade im Rahmen von Überlegungen zu einer Spiel- und Sprachentwicklungsförderung zwischen freien Spielen unter Peers und didaktisch-strukturierten Spielsituationen zwischen Kind und Pädagogin Unterschiede aufgezeigt würden. Im Bezug auf das freie Spiel hätte ich mir etwa erwartet, dass Autoren in ihren Beiträgen verstärkt den eigenaktiven, kreativen

Umgang mit Sprache und die Förderung kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen betonen. Schließlich bieten frei gewählte, interaktive Spiele die Gelegenheit, unterschiedlichste Sprachverwendungen bzw. Sprachstile zu erproben. In diesem Zusammenhang könnte überdies angenommen werden, dass beim Freispiel eine vermehrte Sprachproduktion feststellbar sei.

In den Ausführungen zu gelenkten Spielformen hätte ich hingegen vermutet, dass Möglichkeiten der sprachlichen Nachahmung, des Modellierens kindlicher Äußerungen oder der gezielten Erweiterung des passiven sowie aktiven Wortschatzes herausgearbeitet würden.

Da weder sprachwissenschaftliche noch pädagogische Autoren Unterschiede beim kindlichen Sprachhandeln zwischen freien, spontanen Spielen und didaktisch-strukturierten Spielformaten beschreiben, lässt sich erahnen, dass hier eine Forschungslücke vorliegt (siehe dazu auch 6.5).

## **6.4 Verbindung der Ergebnisse mit der aktuellen Forschungsstudie sowie den Einzelfallanalysen der YCO**

Da meine Abschlussarbeit im Kontext der interdisziplinären Forschungsstudie „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ entstand, möchte ich abschließend mögliche Verbindungen zwischen den Ergebnissen meiner Analyse und dem Projekt aufzeigen. Schließlich schreiben zahlreiche Autoren dem Spiel eine zentrale Rolle im Rahmen von Sprachaneignungsprozessen im Kindergartenalter zu (u.a. Andresen 2002, Götte 2007).

Im Rahmen der Auswertung der Beobachtungsprotokolle sowie Videosequenzen der YCO sollte darum festgehalten werden, in welchen (Spiel-)Situationen ein lustbetonter Umgang mit Sprache beobachtet werden kann. Hierbei könnte überprüft werden, ob das Spiel für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen tatsächlich als Sprech- und Kommunikationsanreiz dient und zu vermehrter Sprachproduktion sowie komplexeren Sprachleistungen anregt. In diesem Zusammenhang scheint weiters interessant, welche Spiele (Konstruktionsspiele, Rollenspiele, etc.) von den Kindern gewählt werden und ob sich Unterschiede im Sprachverhalten zeigen.

Im Kontext der Videoaufnahmen könnte insbesondere das Interaktionsverhalten zwischen Kind und Pädagogin untersucht werden. So scheint es lohnenswert zu erfassen, wie sich die Pädagogin während der Spielsituation verhält. Regt sie zu erweiterten Spielhandlungen durch Aufforderungen, spielbegleitendem Sprechen oder Fragestellungen

an? Können dabei wechselseitige Aushandlungsprozesse beobachtet werden?

Im Bezug auf die aufgezeichneten Sprachfördersequenzen könnte überdies gefragt werden, welche Spiele zum Einsatz kommen und wie das Kind auf diese reagiert.

Bei den stattfindenden Weiterbildungsmaßnahmen für Kindergartenmitarbeiterinnen gilt es, Möglichkeiten einer Spielförderung bzw. eines Spieltutorings herauszustellen. Dabei sollten Pädagoginnen ermutigt werden, die kindlichen Spielhandlungen zu beobachten, sprachlich zu begleiten und durch die eigene Teilnahme am Spiel zu erweitern.

## **6.5 Mögliche weitere Fragestellungen**

Im Zuge der Literaturrecherche für diese Arbeit ließ sich feststellen, dass äußerst wenig deutschsprachige Fachliteratur zur Thematik Spiel und Sprache vorliegt. So lassen sich zwar zahllose didaktisch-pädagogische Ratgeber finden, sprachwissenschaftliche oder (sprachheil-)pädagogische Beiträge, die sich eingehend mit dem Beziehungsverhältnis zwischen der kindlichen Spiel- und Sprachentwicklung beschäftigen, sind hingegen rar. Bei der Analyse der gewählten Publikationen fiel zudem auf, dass wenig Bezug zu empirischen Befunden genommen wurde. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass aktuellere Daten zum Sprachverhalten von Kindern in unterschiedlichen Spielsituationen weitgehend fehlen. Die derzeitige Forschungslage ist m. E. sowohl aus sprachwissenschaftlicher als auch pädagogischer Sicht als unzureichend einzustufen. Es wird deutlich, dass weitere Evaluationen zu leisten sind, um Parallelen bzw. Zusammenhänge zwischen der kindlichen Spiel- und Sprachentwicklung abzuklären.

Am intensivsten beforscht scheint noch das Rollenspiel zu sein, obgleich kritisch angemerkt werden kann, dass die meisten Studien aus den 70er und frühen 80er Jahren stammen und sich vorwiegend auf einsprachige Kinder beziehen. Auch Andresen (2002) führte ihre Studie zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung ausschließlich an monolingualen, deutschsprachigen Vorschulkindern durch. Generell ist feststellbar, dass das sprachliche Handeln mehrsprachiger Kinder im Spiel bislang kaum untersucht wurde. So gesehen stellt die Erforschung des Sprachverhaltens von Mehrsprachlern in unterschiedlichen Spielsituationen ein dringendes Desiderat dar.

Auffallend wenig wird – im Gegensatz zum Rollenspiel – das Konstruktionsspiel genannt. Es wäre demnach lohnenswert auch diese Spielform genauer in den Blick zu nehmen und Studien durchzuführen, die Aussagen über das kindliche Sprachverhalten beim Bauen, Malen, etc. liefern.

Ein weiteres Defizit liegt bei der Erforschung des kindlichen Sprachhandelns in freien und gelenkten Spielsituationen vor. So scheinen mir vergleichende Untersuchungen

unabdingbar, um mögliche Unterschiede im kindlichen Sprachverhalten aufzeigen zu können. Hierbei könnten die einzelnen Sprachhandlungen in Kategorien (bspw. „Frage“, „Aufforderung“, „Antwort“) unterteilt werden, um besser feststellen zu können, welche Sprachhandlungsmuster in welchen Spielen erwartbar sind. Auf der Grundlage der so gewonnenen Ergebnisse könnten neue, fundierte Konzepte für eine kindgerechte Sprachförderung im Kindergarten entwickelt werden, die es umzusetzen und in weiterer Folge zu evaluieren gelte.



## Schlussbetrachtung

Im Rahmen der vorliegenden Abschlussarbeit wurde versucht, die besondere Bedeutung des Spiels im Rahmen von Sprachaneignungs- sowie Sprachlernprozessen zu erhellen. Diesem Erkenntnisinteresse folgend wurden eingangs die Entwicklungsverläufe von Sprache und Spiel nachgezeichnet und dabei erste Parallelen bzw. Zusammenhänge aufgezeigt.

Schließlich erfolgte eine Analyse ausgewählter sprachwissenschaftlicher und (sprachheil-) pädagogischer Publikationen als auch pädagogisch-didaktischer Ratgeber, die sich explizit mit der Thematik Spiel und Sprache befassen. Ziel der Untersuchung war es, die zahlreichen Bedeutungszuschreibungen über das Spiel im Spracherwerbsprozess entlang eines eigens erstellten Analyseleitfadens herauszuarbeiten. Zusätzlich galt es, Bezugnahmen der Autoren zu Theorien und Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen, welche die zentralen Aussagen über die Rolle des Spiels beim Spracherwerb stützen, auszuweisen und erwähnte Spielformen zu sammeln.

Im Zuge der Untersuchung ließ sich feststellen, dass das Spiel häufig als *Sprech- bzw. Kommunikationsanreiz* und *soziale Interaktion* beschrieben wird, in der das Kindergartenkind *Sprache als Medium und Spielgegenstand* kennenlerne. So würden die Spielenden Sprache zur Erzeugung neuer und fiktiver Bedeutungen heranziehen, wobei sich erste Schritte zu einem *dekontextualisierten Zeichengebrauch* vollzögen. Dabei zeige sich, dass Heranwachsende im Spiel auf einem *höheren Sprachentwicklungsniveau* agieren würden. Besonders markant arbeiten Sprachwissenschaftler als auch Pädagogen die Relevanz des Spiels für das *Entdecken sprachlicher Normen und Variationen* heraus. Die wiederholte Reproduktion sowie gezielte Dekonstruktion von Sprachmustern stelle eine besondere Faszination dar. Hierbei ließ sich feststellen, dass nahezu alle Autoren die *Lust* am Spiel, an Spracherfindungen und Variationen betonen.

Die Verfasser der pädagogischen Beiträge meinen im Spiel eine *ganzheitliche Sprachfördermaßnahme* zu erkennen, welche ein sinnliches und bewegungsorientiertes Erleben von Sprache ermögliche. Zudem würden sowohl die Struktur als auch die zahlreichen Wiederholungen im Spiel einen vorhersagbaren Rahmen schaffen und Kinder mit Sprachunsicherheiten oder beim Zweitspracherwerb unterstützen.

Die Analyse zeigte weiters, dass Sprachwissenschaftler vermehrt wissenschaftliche Grundlagen fokussieren. Am häufigsten ließen sich Bezugnahmen zu interaktionistischen sowie kognitionspsychologischen Spracherwerbstheorien finden. Die Autoren pädagogischer Publikationen rücken hingegen die pädagogische Praxis in den Vorder-

---

grund und zeigen dabei Möglichkeiten einer Spiel- und Sprachförderung auf. Im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung der Sprache werden am öftesten sensorische Spiele, Rollenspiele sowie diverse Sprachspiele genannt. Überlegungen, welche einen möglichen Unterschied zwischen freien Spielen und gelenkten Spielformaten betreffen, werden nicht angestellt.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur Erweiterung des wissenschaftlichen Diskurses um die besondere Stellung des kindlichen Spiels im Rahmen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Ich hoffe, dass meine Ausführungen zukünftige Überlegungen rund um eine kindgerechte Gestaltung von Sprachbildungsmaßnahmen im mehrsprachigen Kindergarten bereichern.

Abschließend soll angemerkt sein, dass die Auseinandersetzung mit spracherwerbstheoretischen sowie spieltheoretischen Grundlagen auch einen persönlichen Gewinn darstellt. So fließen die neuerworbenen Kenntnisse sowie zahlreichen Anregungen für das Spiel mit der Sprache bereits in meine tägliche Arbeit als Grundschullehrerin mit ein und sorgen für mehr Handlungssicherheit und Spaß im Umgang mit sprachlicher Diversität und Sprachvermittlung.

In diesem Sinne möchte ich mit den Worten des Sprachwissenschaftlers David Crystal schließen:

*„Ludic language has traditionally been a badly neglected subject ...*

*Yet it should be at the heart of any thinking we do about linguistic issues“*

(ebd. 1998 zit. nach Belke 2011, 2).



---

## Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach. Freiburg im Breisgau, 2. Auflage
- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 2. Auflage
- Amati Mehler, J., Argentieri, S., Canestri, J. (2003): Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse (aus dem Italienischen von Klaus Laermann). Psychosozial-Verlag: Gießen
- Amati Mehler, J., Argentieri, S., Canestri, J. (2003): Kinder und Sprachen. In: Amati Mehler, J., Argentieri, S., Canestri, J.: Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse (aus dem Italienischen von Klaus Laermann). Psychosozial-Verlag: Gießen, 229-243
- Andresen, H. (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Gunter Narr: Tübingen
- Andresen, H. (2006): Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: Bahr, R., Iven, C. (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstsein. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis und Klinik. Schulz-Kirchner: Idstein, 27-40
- Andresen, H., Januschek, F. (Hrsg.) (2007): SpracheSpielen. Fillibach: Freiburg im Breisgau
- Anstatt, T. (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung. Attempto: Tübingen
- Apeltauer, E. (Hrsg.) (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Hueber: München
- Apeltauer, E. (1987): Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Apeltauer, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Hueber: München, 9-50
- Apeltauer, E. (2008): Das Kieler Modell. Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 2. Auflage, 111-133
- Baer, U. (1996): Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik. Kallmeyer: Hannover, 2. Auflage

- 
- Bahr, R. (1995): Sprache selbst entdecken – Möglichkeiten der (Sprach-) Entwicklungsförderung im Phantasie- und Bauspiel. In: Die Sprachheilarbeit. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie. 40. Jg. (Heft 3), Verlag modernes Lernen: Berlin, 246-254
- Bahr, R., Iven, C. (Hrsg.) (2006): Sprache – Emotion – Bewusstsein. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis und Klinik. Schulz-Kirchner: Idstein
- Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki, B. (2010) (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelsen: Berlin
- Belke, G. (2011): Sprachspiele: Spracherwerb und Sprachvermittlung. Online unter URL: [http://www.vzl-daz.ch/Referat\\_Frau\\_Dr.\\_Gerlind\\_Belke\\_Tagung\\_VZL\\_DaZ\\_2011.pdf](http://www.vzl-daz.ch/Referat_Frau_Dr._Gerlind_Belke_Tagung_VZL_DaZ_2011.pdf) (Datum des letzten Zugriffs: 21. Mai 2012)
- Biermann, I. (2005): Spielend sprechen lernen. Sprachförderung im Vorschulalter. Velber: Freiburg
- Braun, D., Greine, R. (2000): Mit Kindern spielen und denken. Neue Vorschläge für den Kindergartenalltag. Herder: Freiburg im Breisgau
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Hans Huber: Bern
- Bürki, D. (2008): Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien, 3., korrigierte Auflage 11-46
- Buttaroni, S. (Hrsg.) (2011): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler
- Cook, G. (2000): Language Play, Language Learning. Oxford University Press: Oxford
- Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.) (2004): Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Döring, S. (1997): Lernen durch Spielen. Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens. Beltz · Deutscher Studienverlag: Weinheim
- Einsiedler, W. (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 3., aktualisierte und erweiterte Auflage
- Flitner, A. (2009): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Erweiterte Neuauflage. Beltz: München, 3. Auflage
- Forschungskindergarten der Stadt Wien (2011): Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten – Forschungskindergarten der Stadt Wien. Online unter URL: <http://www.forschungskindergarten.at> (Datum des letzten Zugriffs: 6.11.2011)

- Fritz, J. (1993): Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Juventa: Weinheim, München, 2., korrigierte Auflage
- Garnitschnig, I., Sobczak, E., Studener-Kuras, R. (2011): Was brauchen Kinder beim Spracherwerb in einem Umfeld lebensweltlicher Mehrsprachigkeit? Zugänge eines laufenden Forschungsprojektes an Wiener Kindergärten. In: Rosenberger, K. (Hrsg.): Sprache aufbauen – Grenzen abbauen. Prävention, Intervention, Vision. Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis, Band 4. Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS): Wien, 55-58
- Gartner, K. (2004): Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel. Ein Literaturüberblick. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Psychosozial-Verlag: Gießen, 152-179
- Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs. In: Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki, B. (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelsen: Berlin, 204-216
- Götte, R. (2007): Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung im Kindergarten. Cornelsen: Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 9., vollständig überarbeitete Auflage
- Grimm, H., Weinert, S. (2002): Sprachentwicklung. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin, 5., vollständig überarbeitete Auflage, 517-550
- Guadatiello, A. (2007): Erwerben oder erlernen Kinder nichtdeutscher Erstsprache das Deutsche? Der Versuch, eine Kontroverse zu überwinden. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A. u.a. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. verlag das netz: Weimar, Berlin, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, 38-40
- Heimlich, U. (1993): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Hölscher, P. (2008): Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 2. Auflage, 155-171
- Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske + Budrich: Opladen

- 
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A. u.a. (Hrsg.) (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. verlag das netz: Weimar, Berlin, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage
- Knapp, W., Kucharz, D., Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Beltz: Weinheim und Basel
- Koch, S. (2007): Zweisprachigkeit von Migrantenkindern. Erfolge und Probleme beim Erwerb des Deutschen im Vorschulalter (Erziehungswissenschaft, Band 22). Empirische Pädagogik. Landau
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Krenz, A. (2011): Das Spiel ist der Beruf des Kindes: das kindliche Spiel als Grundlage der Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Kindern im Kindergartenalter. Online unter URL: <http://www.lernwelt.at/downloads/das-spiel-ist-der-beruf-des-kindes.pdf> (Datum des letzten Zugriffs: 30.12.2011)
- Krumbach, M. (2004): Das Sprachspiele-Buch. Kreative Aktivitäten rund um Wortschatz, Aussprache, Hörverständnis und Ausdrucksfähigkeit – für Kindergarten und Grundschule. Ökotoxia: Münster
- Küpelikiling, N., Ringler, M. (2004): Spracherwerb von mehreren Sprachen. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (Hrsg.): Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Brandes & Apsel: Frankfurt am Main, 29-50
- Lang, B., Andresen, H. (2006): Entstehung von Sprachbewusstheit im Kontext von interaktiven Spielen zwischen Vorschulkindern. In: Bahr, R., Iven, C. (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstsein. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis und Klinik. Schulz-Kirchner: Idstein, 117-129
- Lang, B. (2007): ‚la-la-la‘ und ‚ackabacka schu‘: Spielen mit Lauten vom Säuglingsalter bis ins Schulalter – eine entwicklungsorientierte Perspektive. In: Andresen, H., Janussek, F. (Hrsg.): SpracheSpielen. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 71-89
- Leitner, A., Pinter, A. (2010): Früher Spracherwerb in der Migration. Praesens: Wien
- Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Waxmann: Münster
- Leu, H. R. (2007): Die Bildungsdebatte in Deutschland – heute und vor dreißig Jahren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A. u.a. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im



- Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. verlag das netz: Weimar, Berlin, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, 19-23
- List, G. (2007): Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A. u.a. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. verlag das netz: Weimar, Berlin, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, 29-32
- Mannhard, A., Braun, W. (2008): Sprache erleben – Sprache fördern. Praxisbuch für Erzieherinnen. Ernst Reinhardt: München, Basel
- Mayring, P. (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz: Weinheim, Basel, 2., neu ausgestattete Auflage, 7-19
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz: Weinheim, Basel, 2., neu ausgestattete Auflage
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim, Basel, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage
- Meisel, J. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung. Attempto: Tübingen, 93-113
- Montanari, E. (2008): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. Kösel: München, 8. Auflage
- Nauwerck, P. (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten: Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Fillibach: Freiburg im Breisgau
- Nienkerke-Springer, A., Beudels, W. (2001): Komm, wir spielen Sprache. Handbuch zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme. borgmann: Dortmund
- Nitsch, C. (2007): Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung. Attempto: Tübingen, 47-68
- Oerter, R. (2002): Spiel und kindliche Entwicklung. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin, 5., vollständig überarbeitete Auflage, 221-234
- Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin, 5., vollständig überarbeitete Auflage

- 
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Papoušek, H. (2003): Spiel in der Wiege der Menschheit. In: Papoušek, M., Gontard, A. von (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Pfeiffer bei Klett-Cotta: Stuttgart, 17-55
- Papoušek, M., Gontard, A. von (Hrsg.) (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Pfeiffer bei Klett-Cotta: Stuttgart
- Peter, U. (2008): Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien, 3., korrigierte Auflage, 47-80
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M. (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Bildungsverlag EINS: Troisdorf (Herausgeber und Überarbeitung der deutschen Ausgabe: Fthenakis, W., Oberhuemer, P.)
- Ringler, M. (2004): Mehrsprachigkeit im Kindergarten. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (Hrsg.): Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Brandes & Apsel: Frankfurt am Main, 11-28
- Rosenberger, K. (Hrsg.) (2011): Sprache aufbauen – Grenzen abbauen. Prävention, Intervention, Vision. Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis, Band 4. Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS): Wien
- Scheuerl, H. (Hrsg.) (1975): Theorien des Spiels. Erweiterte und ergänzte Neuausgabe der „Beiträge zur Theorie des Spiels“. Beltz: Weinheim und Basel, 10. Auflage
- Schlösser, E. (2007): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Ökotopia: Münster, aktualisierte und erweiterte Neuausgabe
- Sevinç, M. (2011): Zweitspracherwerb. In: Buttaroni, S. (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler
- Stöcklin-Meier, S. (2008): Sprechen und Spielen. Kreative Sprachförderung für Kindergarten- und Grundschulkinder. Kösel: München
- Studienkommission Pädagogik (2000): Studienplan Pädagogik 2002. Mitteilungsblatt. Studienjahr 2001/02 – Ausgegeben am 18.06.2002. Universität Wien. Online unter URL: [http://sss-biwi.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/SSC/SSC\\_PhilBild/Studplan\\_Paed\\_2002\\_\\_1\\_\\_AENDERUNG.pdf](http://sss-biwi.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/Studplan_Paed_2002__1__AENDERUNG.pdf) (Datum des letzten Zugriffs: 10.7.2012)

- Textor, M. R. (1999): Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik. Online unter URL: [www.kindergartenpaedagogik.de/19.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html) (Datum des letzten Zugriffs: 03.02.2012)
- Thiersch, R. (2007): Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung. Attempto: Tübingen, 9-30
- Thoma, D., Tracy, R. (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach. Freiburg im Breisgau, 2. Auflage, 58-79
- Tracy, R. (2007): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung. Attempto: Tübingen, 69-92
- Tracy, R. (2008): Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 2. Auflage, 17-29
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (Hrsg.) (2004): Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Brandes & Apsel: Frankfurt am Main
- Wege, B. vom, Wessel, M. (2008): Spielen im Beruf. Spieltheoretische Grundlagen für pädagogische Berufe. Bildungsverlag EINS: Troisdorf, 3. Auflage
- Weskamp, R. (2007): Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb. Schroedel Diesterweg: Braunschweig
- Zehnbauer, A., Jampert, K. (2007): Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A. u.a. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. verlag das netz: Weimar, Berlin, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, 33-37
- Zollinger, B. (1999): Die Entdeckung der Sprache. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. 16. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien, 4. Auflage
- Zollinger, B. (Hrsg.) (2008): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien, 3., korrigierte Auflage

---

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gruppen von Aktivitäten .....	32
Abbildung 2: Spracherwerbsprozess nach Bruner .....	60
Abbildung 3: Strukturelles Gerüst eines Spieles .....	61
Abbildung 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse .....	72
Abbildung 5: Counting-out rhyme .....	103
Abbildung 6: Klatschspiel .....	104
Abbildung 7: Rollenspiel .....	104
Abbildung 8: Spiel mit Bewegungen .....	105
Abbildung 9: Regelgeleitete Kreisspiele .....	106
Abbildung 10: Fingerspiel .....	107

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung des erstellten Analyseprotokolls .....	76
---	----

## **ANHANG**

---

## **Anhang A: Übersicht der analysierten Publikationen**

### **Sprachwissenschaftliche Fachliteratur**

- Andresen, H. (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Gunter Narr: Tübingen
- Cook, G. (2000): Language Play, Language Learning. Oxford University Press: Oxford, New York
- Lang, B. (2007): ‚la-la-la‘ und ‚ackabacka schu‘: Spielen mit Lauten vom Säuglingsalter bis ins Schulalter – eine entwicklungsorientierte Perspektive. In: Andresen, H., Januschek, F. (Hrsg.): SpracheSpielen. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 71-89

### **(Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur**

- Bahr, R. (1995): Sprache selbst entdecken – Möglichkeiten der (Sprach-) Entwicklungsförderung im Phantasie- und Bauspiel. In: Die Sprachheilarbeit. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie. 40. Jg. (Heft 3), Verlag modernes Lernen: Berlin, 246-254
- Götte, R. (2007): Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung im Kindergarten. Cornelsen: Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 9., vollständig überarbeitete Auflage
- Nienkerke-Springer, A., Beudels, W. (2001): Komm, wir spielen Sprache. Handbuch zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme. borgmann: Dortmund

### **Pädagogisch-didaktische Ratgeber**

- Biermann, I. (2005): Spielend sprechen lernen. Sprachförderung im Vorschulalter. Velber: Freiburg
- Krumbach, M. (2004): Das Sprachspiele-Buch. Kreative Aktivitäten rund um Wortschatz, Aussprache, Hörverständnis und Ausdrucksfähigkeit – für Kindergarten und Grundschule. Ökotoxia: Münster
- Schlösser, E. (2007): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Ökotoxia: Münster, aktualisierte und erweiterte Neuauflage
- Stöcklin-Meier, S. (2008): Sprechen und Spielen. Kreative Sprachförderung für Kindergarten- und Grundschulkinder. Kösel: München

## **Anhang B: Analyseprotokolle**

Im Folgenden finden sich die ausgefüllten Analyseprotokolle geordnet nach sprachwissenschaftlichen und (sprachheil-)pädagogischen Publikationen sowie pädagogisch-didaktischen Ratgebern.

Der Bezeichnung des Protokolls ist zu entnehmen, welcher Fachrichtung das jeweilige Druckwerk zuzuordnen ist (SwL für sprachwissenschaftliche Literatur, PL für sprachheilpädagogische sowie pädagogische Literatur und PdR für pädagogisch-didaktische Ratgeber). Die Nummerierung entspricht einer alphabetischen Reihung nach Autorennamen.

Im Anschluss an die einzelnen Analyseprotokolle sind die Reduktionsprotokolle dargestellt.

## Analyseprotokoll Nr.: SwL1

Quellenangabe:

**Andresen, H. (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Gunter Narr: Tübingen**

- ⊗ Sprachwissenschaftliche Fachliteratur
- (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur
- Pädagogisch-didaktischer Ratgeber

Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:

Helga Andresen, Professorin für Sprachwissenschaften und Sprachdidaktik an der Universität Flensburg, arbeitet und forscht im Bereich kindlicher Sprach- und Schriftspracherwerb im Vorschul- und frühen Grundschulalter. Ihr vorliegendes Werk zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung ist wohl der umfassendste, deutschsprachige Beitrag zum Thema Sprache und Spiel der letzten Jahrzehnte.

Zentrale Forschungsfrage:	Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):				
	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
	7	1	Im Rollenspiel erzeugen Kinder über Sprache fiktive Bedeutungen.	Sprache als Mittel zur Erzeugung von Fiktion im Spiel	<b>K1: Sprache als Mittel zur Erzeugung von neuen (fiktiven) Bedeutungen im Spiel</b>
	8	2	Mittels Metakommunikation verständigen sich Kinder außerhalb des Spielrahmens über die Kommunikation im Spiel.	Metakommunikation dient der Spielverständigung und -steuerung.	
	8	3	Kinder deuten Gegenstände durch Sprache um und schaffen einen neuen Spielrahmen.	Sprache als Mittel zur Erzeugung von neuen Bedeutungen im Spiel (K1)	
	8	4	Das Rollenspiel ist mit Dekontextualisierung verbunden.	Dekontextualisierung im Spiel	<b>K2: Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch explizite und implizite Metakommunikation</b>
	8	5	Im Rollenspiel löst sich die Sprache aus der Verflechtung mit dem nichtsprachlichen Kontext.	Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Rollenspiel	
	20	6	Fiktionsspiele lockern die Beziehung zwischen Sprache und Kontext.	Dekontextualisierung im Spiel (K3)	
	66	7	Rollenspiele sind interaktive Spiele zumeist zwischen Kindern.	Soziale Interaktion im Spiel	<b>K3: Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel</b>
	68	8	Im Rollenspiel werden durch Sprache neue Bedeutungen erzeugt.	Sprache als Mittel zur Erzeugung neuer Bedeutungen (K1)	
					<b>K4: Spiel als sozial-kommunikative Handlung bzw. Interaktion</b>
					<ul style="list-style-type: none"><li>- Ko-Konstruktion unter Peers bei Rollenübernahmen, -wechsel</li><li>- Emanzipation vom Einfluss Erwachsener</li></ul>



69f.	9	Die fiktiven Bedeutungen werden über Metakommunikation verhandelt.	Metakommunikation zur <del>Erzeugung fiktiver Bedeutungen (K1, K2)</del>	<b>K5: Möglichkeit zur sprachlichen Imitation im Spiel</b>
70	10	Rollenspiele sind mit impliziter und expliziter metakommunikativer Verständigung verbunden.	Implizite und explizite Metakommunikation im Spiel (K2)	
73	11	Sprache ist wesentlich bei der Erzeugung von Bedeutungen im Spiel.	Sprache als Mittel zur <del>Erzeugung von Bedeutungen im Spiel (K1)</del>	
73	12	Sprache wird ein Stück weit aus der Verbindung mit dem Kontext herausgelöst.	Dekontextualisierung im Spiel (K3)	
75	13	Metakommunikation im Spiel hat Steuerungsfunktion.	Spielsteuerung durch Metakommunikation (K2)	
75	14	Im Spiel stellen Kinder Zeichen-Zeichen-Beziehungen in einem Alter her, in dem sie sonst noch nicht dazu in der Lage sind.	Herstellen von Zeichen-Zeichen-Beziehungen, Agieren auf einem <del>höheren Sprachentwicklungsniveau (K6)</del>	
76	15	Im Spiel steht sprachliches und kommunikatives Handeln im Vordergrund.	Spiel als sprachlich-kommunikatives Handeln (K4)	
77	16	Rollenübernahme und Umdeutungen sind an zeichenvermittelte Interaktion gebunden.	Erzeugen neuer Bedeutungen <del>an Sprache gebunden (K1)</del>	
89	17	Im Parallelspiel wiederholen Kinder Äußerungen.	Wiederholung, Imitation im Spiel	
106	18	Mittels expliziter Metakommunikation thematisieren Kinder das Spiel.	Explizite Metakommunikation <del>zur Steuerung des Spiels (K2)</del>	
106	19	Explizit metakommunikativ sind Äußerungen, die den fiktiven Charakter der Spielhandlung markieren.	Kennzeichnung des Spiels durch <del>explizite Metakommunikation (K1, K2)</del>	
109	20	Für das Gelingen des Spiels ist es wichtig, dass Kinder ihre (Um-)Deutungen einander mitteilen.	metakommunikative Mitteilungen <del>wichtig für Erzeugung von neuen Bedeutungen im Spiel (K1, K2)</del>	
110	21	Mit Hilfe expliziter Metakommunikation erzeugen Kinder sprachlich den Spielkontext.	Planung und Steuerung <del>des Spiels durch Metakommunikation (K2)</del>	

110	22	Der Großteil der Metakommunikation beim Spiel bleibt implizit (Mimik, Gestik, Lachen).	Implizite Metakommunikation im Spiel (K2)	<b>K6: Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau (ZNE) im Spiel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Korrekte Anwendung von Personalpronomen</li> <li>- Herstellen von Zeichen-Zeichen-Beziehungen</li> </ul>
119	23	Metakommunikation dient der Planung und Steuerung des Spiels.	Spielplanung und -steuerung durch Metakommunikation (K2)	
120	24	Umdeutungen erfolgen über Sprache, werden unabhängig vom gegenständlichen Kontext.	Erzeugen von neuen Bedeutungen, Dekontextualisierung (K1, K3)	
129	25	Im Rollenspiel lernen Kinder Personen sprachlich zu benennen und Zeigwörter korrekt zu verwenden.	Korrekte Anwendung von Personalpronomina und Zeigwörtern	
142	26	Die Bedeutung des Gegenstandbezugs im Spiel nimmt zugunsten interaktiver, sprachlicher Prozesse ab.	Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel (K3)	
159	27	Im Rollenspiel strukturieren Kinder gemeinsam ihre Kommunikation ohne Hilfe kompetenterer Partner.	Handlungsstrukturierung unter Peers, Ko-Konstruktion (K4)	
165	28	Die Konstruktion des Spiels, Rollenübernahmen und Spielplanung sind interaktiv.	Interaktive Konstruktion des Spiels (K4)	
166	29	Im Spiel emanzipieren sich Kinder in ihrer Interaktion und Kommunikation von der lenkenden Tätigkeit der Erwachsenen.	Emanzipation vom lenkenden Einfluss Erwachsener (K4)	
167	30	Im Spiel stellen Kinder Zeichen-Zeichen-Beziehungen her.	Herstellen von Zeichen-Zeichen-Beziehungen im Spiel (K6)	
168	31	Im Spiel entwickeln Kinder sprachliche Fähigkeiten, über die sie sonst noch nicht verfügen.	Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau im Spiel	
169	32	Kinder handeln im Rollenspiel sprachlich auf der ZNE.	Sprachliches Handeln auf der ZNE (K6)	
174	33	Das Spiel beruht auf dem interaktiven Prozess gleichkompetenter Partner.	Spiel beruht auf sozial interaktivem Prozess. (K4)	

183	34	Im Sprachspiel wird Sprache zum Gegenstand des Spiels.	Sprache als Spielgegenstand	<b>K7: Sprache als Spielgegenstand</b> - Spielen mit Lauten, Silben, Rhythmen, Wiederholungen, Wortbedeutungen
183	35	Rhythmus, Muster von Wiederholungen und Variationen bestimmen das Sprachspiel.	Spielen mit Rhythmus, Wiederholung und Variation (K7, K10)	
183	36	Spiele mit der Sprache richten sich auf alle Strukturaspekte.	Spielen mit der Sprachstruktur (K7)	
183	37	Häufig tritt das Spiel mit Lauten und Silben auf, die variiert werden.	Spielen mit Lauten, Silben, Variationen (K7, K10)	
183	38	Kinder erfinden Reime und Nonsense-Wörter.	Spracherfindungen im Spiel (K7)	
184	39	Semantische Aspekte werden häufig Gegenstand von Sprachspielen.	Spielen mit Wortbedeutungen (K7)	
184	40	Kinder haben großes Vergnügen an Spracherfindungen, Nonsenswörtern.	Freude an Spracherfindungen	<b>K8: Freude an Spracherfindungen, am Regelbruch</b>
184	41	Es entsteht ein „Komikeffekt“, weil nicht Zusammengehörendes kombiniert wird.	Spaß am Regelbruch (K8)	
185	42	Bei Lautspielen steht der klanglich motorische Aspekt der Sprache im Zentrum.	Spielen mit Klängen und Lauten (K7)	
185	43	Das Vergnügen liegt in der Variation von Rhythmus und Intonation.	Spaß an Variation (K8)	
185	44	Sprachspiele im Vorschulalter befassen sich mit lautstrukturellen Merkmalen.	Beschäftigung mit lautstrukturellen Merkmalen (K7)	
188	45	Das bewusste Durchbrechen sprachlicher Normen und Regeln bereitet Vergnügen.	Vergnügen am Regelbruch (K8)	
190	46	Einzelne sprachliche Zeichen werden aus dem konventionellen sprachlichen Kontext gelöst.	Dekontextualisierung von sprachlichen Zeichen (K3)	
190	47	Sprachspiele sind Experimente, mit denen Kinder die unterschiedlichen Aspekte der Sprache erkunden.	Erkunden unterschiedlicher Aspekte der Sprache als Spielgegenstand (K7)	

191	48	Ritualisierung, Wiederholung im Spiel bildet einen vorhersagbaren, Sicherheit spendenden Rahmen.	Spiel als vorhersagbarer, Sicherheit spendender Rahmen	<b>K9: Spiel als vorhersagbarer, Sicherheit spendender Rahmen</b>  <b>K10: Kennenlernen von sprachlichen Konventionen und Variationen im Spiel</b>
192	49	Die Kinder brechen im Spiel Regeln und erfinden neue.	Regelbruch und Erfinden von Regeln im Spiel (K8)	
192	50	Kinder entdecken die Konventionalität und Arbitrarität der Sprache im Spiel.	Kennenlernen von sprachlichen Konventionen und Variationen im Spiel	
Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:				Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:
<p>Andresen (2002) schreibt vor dem Hintergrund interaktionistischer Ansätze. Eingangs beruft sie sich u.a. auf Bruner (1987), der den Spracherwerb hauptsächlich im sozialen, interaktiven Austausch und Handeln verortet sieht.</p> <p>Die theoretischen Grundlagen der Arbeit bilden jedoch Lew Wygotskis Theorie menschlicher Bewusstseinsfunktionen, Karl Bühlers Theorie des sprachlichen Zeigens sowie Gregory Batesons Theorie der Metakommunikation.</p> <p>Wygotskis Ausführungen zur Bedeutung des Rollenspiels für die soziale, kognitive, emotionale sowie sprachliche Entwicklung des Kindes könnten als „Inspirationsquelle“ und geeignete „Basis für die Analyse des Zusammenhangs von Sprach- und Spielentwicklung“ verstanden werden (ebd., 10). Wygotski zufolge lerne das Kind im Spiel Gegenstände, Personen und Situationen durch Sprache umzudeuten und agiere damit zunehmend im Bedeutungsfeld der Sprache. Dabei würden Worte vom gegenständlichen Bezug gelöst und in einen fiktiven Kontext gesetzt. Das Spiel stütze den zunehmenden dekontextualisierten Zeichengebrauch (Wygotski 1981, 138ff. zit. nach Andresen 2002, 67f.). Die Autorin hebt in diesem Zusammenhang die von Wygotski postulierte Zone der nächsten Entwicklung im Spiel hervor (ebd., 7).</p> <p>Als linguistische Grundlage ihrer Arbeit fungiert Bühlers Sprachtheorie. Wesentlich erscheint Andresen, dass dieser Sprache als Werkzeug („Organon“) versteht und ihren Ursprung in der sozialen Interaktion zu erkennen meint. Im Rahmen seiner Zweifelderlehre differenziert Bühler zwischen dem Zeigfeld und Symbolfeld der Sprache. Zeigwörter bzw. deiktische Wörter weisen auf etwas hin, ihre Bedeutungen sind situationsabhängig sowie variabel. Im Gegensatz dazu gelte für Symbole bzw. Nennwörter eine Zuordnungskonstanz zwischen Zeichen und Gegenständen</p>				<p>Andresen (2002) bemängelt, dass wissenschaftliche Untersuchungen, welche „die Veränderungen der Beziehungen zwischen sprachlichen Äußerungen und dem nichtsprachlichen Kontext im Zusammenhang der Veränderung von Interaktionsstrukturen analysieren“, fehlen würden (ebd., 7). Ihre eigene Forschungsarbeit zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter sucht das vorliegende Forschungsdesiderat zu verkleinern. Die Basis bilden 36 Videoaufnahmen von 48 Kindern im Vorschulalter in drei Flensburger Kindergärten. Die Heranwachsenden wurden im Anschluss an eine Phase der teilnehmenden Beobachtung paarweise bei Fiktions- und Rollenspielen in der Puppenecke gefilmt (ebd., ix, 12, 100ff.).</p> <p>Zur Untermauerung ihrer These, dass sich kindliches Spiel-, Sprach- und Interaktionsverhalten wechselseitig bedingen, führt die Autorin drei Beispielanalysen an. Die ersten beiden Analysen fokussieren das Rollenspiel der Mädchen Hilde (4;2) und Ingrid (3;10), die Mutter und Kind spielen. Die Autorin zeigt auf, dass die Kinder ihr gemeinsames Spiel durch explizite (bspw. Handlungsanweisungen) und implizite (bspw. Lautmalereien) Metakommunikation entwickeln und steuern. Gleichzeitig würde deutlich, dass gegenständliches Handeln im Spiel eine untergeordnete Rolle einnehme und die sprachliche Interaktion im Vordergrund stünde. Dabei erfordere insbesondere die Erzeugung von fiktiven Bedeutungen ein verbal aufeinander abgestimmtes Handeln der Spielteilnehmer (ebd., 103ff.).</p> <p>Die Auseinandersetzung mit dem transkribierten Videomaterial der Kinder Peter (5;0) und Barbara (5;0) führe zu der weiteren Erkenntnis, dass ältere Kinder vermehrt auf Äußerungen innerhalb des Spielrahmens zur</p>

	<p>(Bühler 1982, Orig. 1934 zit. nach Andresen 2002, 27ff.). Andresen unterstreicht in ihren Ausführungen die besondere Bedeutung von Zeigwörtern für die Deutungstätigkeit innerhalb kindlicher Spielhandlungen (ebd. 2002, 28).</p> <p>In der Annäherung an den Begriff der Metakommunikation bezieht sich die Autorin auf Bateson, der davon ausgeht, dass die Kommunikation im Spiel bei der Kennzeichnung und Strukturierung von Spielhandlungen helfen und zudem der Begrenzung von realer und fiktiver Welt dienen würde. Sprache an sich übernehme eine zentrale Steuerungsfunktion bei der Errichtung des Spielkontextes (Bateson 1983 zit. nach Andresen 2002, 33ff.). Zudem wird Griffin genannt, welche zwischen expliziten und impliziten meta-kommunikativen Handlungen im Spiel unterscheidet und Klassifizierungen dafür vorschlägt (Griffin 1984 zit. nach Andresen 2002, 110ff.)</p>	<p>Konstruktion ihres Spiels zurückgreifen würden (ebd., 127ff.).</p> <p>Die Autorin verdeutlicht mit ihrer Forschungsarbeit die zentrale Bedeutung metakommunikativer Äußerungen für die Kennzeichnung und Steuerung des Spiels. Zudem stellt sie den dekontextualisierten Zeichengebrauch im Rollenspiel heraus.</p>	
Spezifizierung:	Genannte Spielformen:		
	⊗ <i>Sensomotorisches Spiel</i>	⊗ <i>Symbol- und Fiktionsspiel</i>	⊗ <i>Regelspiel</i>
	Lautspiele		
	⊗ <i>Konstruktionsspiel</i>	⊗ <i>Rollenspiel</i>	⊗ <i>diverse andere Spielformen</i>
			Sprachspiel
	Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):		
	Andresen (2002) weist im Rahmen der vorliegenden Publikation keine Unterschiede zwischen freiem und gelenktem Spiel aus.		

## Analyseprotokoll Nr.: SwL2

Quellenangabe:

**Cook, G. (2000): Language Play, Language Learning. Oxford University Press: Oxford, New York**

⊗ Sprachwissenschaftliche Fachliteratur  
○ (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur  
○ Pädagogisch-didaktischer Ratgeber

Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:

Guy Cook ist Professor für angewandte Sprachwissenschaften in Großbritannien. Mit dem vorliegenden Werk gewann er den „Kenneth Milnberger Prize“ der „Modern Language Association of America“.

Zentrale Forschungsfrage:	Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):				
	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
	3	1	Language play in childhood is found all over the world and throughout history.	Allgegenwärtigkeit von Spielen mit der Sprache	<b>K1: Ubiquität von Spielen mit der Sprache</b>
	5	2	Language play involves creating alternative, fictional worlds.	Sprachspiel in Verbindung mit dem Gestalten von fiktiven Spielwelten	
	5	3	Language play involves patterning linguistic forms.	Beschäftigung mit sprachlichen Mustern und Strukturen im Spiel	
	12	4	Language play involves distribution and constant repetition of texts.	Sprachspiele beinhalten häufige Wiederholungen von Texten.	<b>K2: Fiktive und zufällige Momente im Spiel als Schlüssel für einen kreativen Umgang mit Sprache</b>
	12	5	The repetitions inspire the child's attention and affection.	Wiederholungen motivieren das Kind. (K4)	
	13	6	Pre-linguistic play is highly interactive.	Soziale Interaktion	
	14	7	Language play is fun.	Freude am Spiel mit der Sprache	<b>K3: Beschäftigung mit sprachlichen Mustern und Strukturen im Spiel</b>
	14	8	Rhymes pattern sounds and structure.	Umgang mit Sprachstrukturen (K3)	
	14	9	Rhymes deal with fictional characters and events.	Erzeugen von Fiktion (K2)	
	16	10	Verses provide a model to imitate.	Imitation und Nachahmungsmöglichkeit	<b>K4: Wiederholungen im Spiel</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- motivieren das Kind,</li><li>- verbessern die Merkfähigkeit,</li><li>- schaffen vorhersagbare Struktur.</li></ul>
16	11	Verses improve the control over vocalization.	Schulung der korrekten Aussprache		

16	12	Repetition, rhyme and beat serve as mnemonics.	Wiederholungen, Reime und Rhythmus verbessern die Merkfähigkeit. (K4)	<b>K8: Schulung der korrekten Aussprache</b>  <b>K9: Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau im Spiel</b>
16	13	The child produces language way above its capacity.	Agieren auf höherem Sprachentwicklungsniveau	
16	14	For children it is a pleasure to play with language.	Freude am Spiel mit der Sprache (K6)	
17	15	Gibberish rhymes have a formal regularity.	Sprachspiele folgen formalen Regelmäßigkeiten. (K3)	
17	16	Gibberish rhymes have a social purpose.	Soziale Interaktion als Zweck (K5)	
17	17	Children love the rhythmic sound.	Freude am Sprachrhythmus (K6)	
26	18	Rhymes draw attention to linguistic structures.	Reime fokussieren sprachliche Strukturen. (K3)	
27	19	Nursery rhymes bring adult carer and child into contact.	Förderung der sozialen Interaktion (K5)	
27	20	Rhymes help to identify significant linguistic units.	Schulung der Wahrnehmung und Differenzierungsfähigkeit	<b>K10: Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung</b>
27	21	Rhymes effect the phonemic segmentation.	Lautsegmentierung, akustische Differenzierung	
27	22	Verses may help to gain control over difficult new language.	Unterstützungsfunktion beim Spracherwerb, beim Sprachenlernen	
28	23	Verses involve the repetition of rhythm and rhyme.	Wiederholung von Rhythmen und Reimen (K4)	<b>K11: Spiel als Unterstützung bei der Sprachaneignung</b>
29	24	Children enjoy repeated, predictable structures.	Freude an der Wiederholung, an vorhersagbaren Strukturen (K4)	
31	25	There is a relation of language play and the creation of fiction.	Erzeugen von Fiktion (K2)	
36	26	Imaginary words are entertaining.	Freude an Spracherfindungen (K6, K12)	<b>K12: Ermöglichen von Sprachvariationen, Regelbrüchen</b>
42	27	Language play allows to manipulate linguistic forms.	Veränderung von sprachlichen Normen, Regelbruch	

42	28	Language play serves to expand vocabulary.	Sprachspiele erweitern Wortschatz	<b>K13: Erweiterung des Wortschatzes</b>
122	29	The focus on formal patterns and random coincidences are a key to creativity and adaptability in language play.	Umgang mit Sprachstrukturen und Zufälligkeit als Schlüssel für Kreativität und Anpassung (K2)	
123	30	Language play features the patterning of forms.	Erlernen von sprachlichen Strukturen im Spiel (K3)	
123	31	Language play emphasises correct vocalization.	Schulung der korrekten Aussprache (K8)	
123	32	Language play involves repetition.	Wiederholungen (K4)	
123	33	Language play refers to fiction, an alternate reality.	Bezug zu Fiktion, alternativen Realitäten (K2)	
123	34	Language play uses social interaction.	Soziale Interaktion (K5)	
123	35	Language play creates solidarity and / or competition.	Entstehen von Solidarität und Konkurrenz im Spiel mit der Sprache (K5)	
129	36	Language play is both ordered and anarchic, form-focused and obsessed with creating new patterns.	Orientierung an sprachlicher Norm als auch Variation (K3, K12)	
183	37	Play ensures language learning in a friendly, relaxed atmosphere.	Spiel ermöglicht Sprachenlernen in entspannter Atmosphäre.	<b>K14: Spiel als entspannte Sprachlern-situation</b>
Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:			Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:	
<p>Cook (2000) betrachtet das Spiel aus einer evolutionären als auch kulturellen Perspektive. Vor dem Hintergrund einer evolutionspsychologischen Betrachtungsweise sucht er, das Erleben und Verhalten im Spiel von Kindern zu erklären (ebd., 99ff.).</p> <p>Eingangs beschäftigt sich der Autor ausführlich mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden des Spiels von Tieren sowie Menschen. So könne festgestellt werden, dass sowohl Menschen als auch Tiere in sozialen Kontexten spielten, das Spiel des Menschen beruhe jedoch größtenteils auf der Sprache (ebd., 101ff.).</p>			<p>Cook (2000) führt keine Ergebnisse wissenschaftlicher Studien an. Generell bezweifelt der Autor die Aussagekraft empirischer Studien zum Zweitspracherwerb aufgrund der Vielfältigkeit der Variablen (ebd., 177).</p>	



	<p>Fortführend widmet sich Cook den Spieltheorien Huizingas sowie Caillois (Cook 2000, 110ff., 114ff.).</p> <p>Besonders interessant erscheinen jedoch die leider sehr kurz gehaltenen Ausführungen zu Wygotskis Sprachtheorie (ebd., 175). Cook vertritt die Auffassung, dass Wygotskis Konzeption das Spiel als interaktive Aktivität beschreibbar mache, in der Scaffolding-Prozesse zum Tragen kämen. So könne der Sprachenlernende im geschützten Rahmen des Spiels auf der Zone der nächsten Entwicklung agieren und Sprachverhalten erproben sowie trainieren (ebd.).</p>		
Spezifizierung:	Genannte Spielformen:		
	⊗ <i>Sensomotorisches Spiel</i>	○ <i>Symbol- und Fiktionsspiel</i>	⊗ <i>Regelspiel</i>
	pre-linguistic play, early linguistic play, skipping games		
	○ <i>Konstruktionsspiel</i>	⊗ <i>Rollenspiel</i>	⊗ <i>diverse andere Spielformen</i>
			nursery rhymes, gibberish rhymes, play languages, riddles, puns, magic spells
	Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):		
	Unterschiede zwischen freien und gelenkten Spielformen werden nicht ausgewiesen.		

## Analyseprotokoll Nr.: SwL3

Quellenangabe:

**Lang, B. (2007): ‚la-la-la‘ und ‚ackabacka schu‘: Spielen mit Lauten vom Säuglingsalter bis ins Schulalter – eine entwicklungsorientierte Perspektive. In: Andresen, H., Januschek, F. (Hrsg.): SpracheSpielen. Fribach: Freiburg im Breisgau, 71-89**

- ⊗ Sprachwissenschaftliche Fachliteratur
- (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur
- Pädagogisch-didaktischer Ratgeber

Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:

Barbara Lang, Lehrbeauftragte am Institut für Germanistik in Flensburg, arbeitet und forscht in den Bereichen kindlicher Spracherwerb, Entstehung des Sprachbewusstseins und Laut- sowie Sprachspiele.

Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):					
Zentrale Forschungsfrage:	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
	71	1	Laute, Klänge und Rhythmen sind das sprachliche Spielfeld des Säuglings.	Laute, Klänge und Rhythmen als Spielfeld	<b>K1: Stimme, Laute und Klänge als Gegenstand des Spiels</b>
	71	2	Das Baby spielt mit Stimmregistern und Lautstärken.	Stimme als Spielzeug (K1)	
	71	3	Der spielerische Charakter zeigt sich in der Lust an der Wiederholung und am Ausprobieren von Variationsmöglichkeiten.	Lust an Wiederholungen und Variationen	<b>K2: Lust am Spiel durch</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Wiederholungen</li><li>- Regelbruch und Variationen</li><li>- Rhythmus und Bewegung</li><li>- soziale Interaktion</li></ul>
	72	4	Die dialogischen Lautspiele in der frühen Eltern-Kind-Interaktion bereiten viel Vergnügen.	Lautspiele in sozialer Interaktion lustvoll	
	74	5	Der Säugling bringt rhythmisch strukturierten Spielformen Freude entgegen.	Rhythmus und Struktur freudvoll	
	74	6	Rhythmische Regelmäßigkeit, Reimstrukturen und begleitende Aktionen schaffen einen vorhersagbaren Rahmen, sodass das Kind dem Spielgeschehen folgen kann.	Spielstruktur schafft vorhersagbaren Rahmen	
	74	7	Lautlich-klangliche Eigenschaften werden zum Gegenstand des Spiels.	Laute und Klänge als Spielgegenstand (K1)	

75	8	Im monologischen Lautspiel ist die Lust am Spiel auf das lautlich-rhythmische und körperliche Ausagieren zurückzuführen.	Lust an Rhythmus und Bewegung (K2)	<b>K4: Übergang von Imitation zu Variation im parallelen Lautspiel</b>  <b>K5: Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokusses</b>  <b>K6: Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch explizite und implizite Metakommunikation</b>
75	9	Im parallelen Lautspiel wird die bloße Imitation durch weiterführende Variationen ergänzt.	Nachahmungen werden durch Variationen ergänzt.	
75	10	Das Nebeneinander des parallelen Lautspiels weicht gegenseitiger Steuerung; Kinder lenken die Aufmerksamkeit des Spielpartners.	gemeinsame Steuerung der Aufmerksamkeit	
75	11	Um die Aufmerksamkeit zu steuern, greifen die Kinder im Spiel auf explizite und implizite Metakommunikation zurück.	Metakommunikation steuert die Aufmerksamkeit im Spiel.	
75f.	12	Explizite Metakommunikation im Spiel zeichnet sich durch Appelle und Handlungsanweisungen aus.	Aufforderungen als explizite Kommunikation	
76	13	Implizite Metakommunikation im Spiel kommt durch Variationen der Laut- und Klangstrukturen zum Ausdruck.	prosodische Variationen als implizite Metakommunikation	
76	14	Durch Metakommunikation kennzeichnen Kinder ihr gemeinsames Tun als Spiel.	Metakommunikation kennzeichnet Spiel.	
76	15	Spielgegenstand sind die im Dialog enthaltenen Laut- und Klangstrukturen.	Laute und Klänge als Spielgegenstand (K1)	
77	16	Im Kindergartenalter geht die Funktionslust am Lautspiel über in ein Moment der Belustigung über die unbegrenzten Möglichkeiten sprachlicher Neukompositionen.	Funktionslust am Lautspiel geht in Belustigung über sprachliche Variationen im Sprachspiel über.	<b>K7: Übergang der Funktionslust am Lautspiel in Belustigung über Sprachvariationen im Sprachspiel</b>
78	17	Das Auftauchen metasprachlicher Kommentare im Sprachspiel ist ein Indiz dafür, dass sich das Kind des Zeichencharakters der Sprache bewusst ist.	Metasprachliche Kommentare zeigen Sprachbewusstsein an. (K9)	

78	18	Triebfeder des Sprachspiels ist der Regelbruch.	Lust am Regelbruch (K2)	<b>K8: Aushandlung, Variation und Tradierung von Spielen mit Sprache im Schulalter</b>
79	19	Im Schulalter legen Kinder Regeln für Sprachspiele fest.	Aushandeln von Regeln im Schulalter	
79f.	20	Sprachspiele werden untereinander weitergegeben (tradiert).	Tradierung von Sprachspielen	
81	21	Klatschspiele werden untereinander weitergegeben und nach gemeinsamer Absprache variiert.	Tradierung und Variationen nach gemeinsamer Absprache	
82	22	Die eigene Stimme dient dem Baby als Spielzeug.	Stimme als Spielgegenstand (K1)	
83	23	Im Kindergarten werden Laut- und Klangspiele zum gemeinsamen Gegenstand.	Laut- und Klangspiele als Spielgegenstand (K1)	
83	24	Metasprachliche Kommentare im Sprachspiel zeigen an, dass Kinder ihre sprachlichen Produktionen als ungewöhnlich witzig einstufen.	Moment der Belustigung (K7)	
83	25	Im Sprachspiel wird der Zeichencharakter der Sprache bewusst.	Sprachspiele verdeutlichen Zeichencharakter von Sprache	<b>K9: Förderung von Sprachbewusstsein</b>
Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:			Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:	
<p>Langs (2007) Ausführungen zur Entwicklung des kindlichen Lautspiels orientieren sich an entwicklungspsychologischen Grundannahmen sowie an interaktionistischen Spracherwerbstheorien. Eingangs bezieht sich die Autorin auf Papoušek (1994), die sich mit monologischen als auch dialogischen Lautspielen in der vorsprachlichen Phase des Spracherwerbs auseinandersetzt. Zudem legt sie ihr Verständnis des frühkindlichen Spiels dar und verweist dabei auf Bühler (1982), der die Begriffe „Funktionsspiel“ und „Funktionslust“ prägte. (ebd., 72).</p> <p>Im Kontext der Peer-Interaktionen im Spiel referiert die Autorin die Überlegungen Garveys (1978) und Andresens (2002). Dabei unterstreicht sie</p>			<p>Im Zusammenhang mit monologischen Lautspielen im Kleinkindalter verweist Lang (2007) auf Beobachtungen von Hirsch Weir (1962), welche die Einschlafmonologe ihres 28 Monate alten Sohnes Anthony dokumentierte. Die Aufnahmen würden zeigen, dass Kinder, die bereits Wörter produzieren, das Spielen mit Lauten beibehalten und sukzessive durch Reime und Nonsenswörter ausbauen. Weiters führt die Autorin einen Monolog eines 2;2 Jahre alten Mädchens entnommen aus Garvey (1977) an, der die Verselbständigung der Lautmalereien im Spiel untermauern soll (Lang 2007, 73).</p> <p>In Bezug auf Lautspieldialoge in der Interaktion zwischen Kindern verweist</p>	

deren Thesen, dass Kinder ihr Spiel durch Sprache steuern würden (ebd., 76).

Abschließend unternimmt Lang den Versuch, die vorab gezeichneten Entwicklungen im kindlichen Lautspiel und die Veränderungen mentaler Repräsentationen „auf der Grundlage spracherwerbstheoretischer und entwicklungspsychologischer Modelle zu erklären“ (ebd., 82). Hierbei fokussiert die Autorin erst Nelsons (1996) Modell mentaler Repräsentationen, welches den Zusammenhang von Sprache und mentaler Repräsentation zu klären sucht und dabei vier Ebenen unterscheidet. Nelson zufolge sind Sprachhandlungen erst (Ebene 1-3) mit wiederkehrenden Situationen bzw. Handlungskontexten verbunden. Allmählich vermag das Kind, sprachliche Zeichen vom konkreten Gebrauchskontext zu lösen und in ein eigenes Sprachsystem zu überführen. Die Prozesse der Dekontextualisierung seien dabei wesentlich für das Entstehen des kindlichen Sprachbewusstseins (Nelson 1996 zit. nach Lang 2007, 85).

Weiterführend nimmt die Autorin Bezug zu Bruner (1964, 1971), welcher im Rahmen der kognitiven Entwicklung des Kindes drei aufeinanderfolgende Repräsentationsebenen annimmt: die *enaktive*, *ikonische* sowie *symbolische* Darstellungsfunktion. In der enaktiven Phase sei die kindliche Erkenntnis noch an sensomotorische Handlungen und Aktivitäten mit konkreten Gegenständen der unmittelbaren Umwelt gebunden. Im ikonischen Stadium entwickelt das Kind die Fähigkeit, Dinge und Objekte anhand von bildlichen Vorstellungen geistig zu repräsentieren. Mit Eintritt in die symbolische Phase sind Erkenntnis und Wissen weder an den konkreten Handlungskontext noch an Vorstellungsbilder geknüpft. Das Kind könne seine Erfahrungen nun symbolisch organisieren und Sprache als Symbolsystem nutzen (Bruner 1996, 1971 zit. nach Lang 2007, 85).

Schließlich vergleicht Lang Nelsons Modell mit der Konzeption Bruners und meint „Parallelen zwischen den sprachlich repräsentierten mentalen Repräsentationen der Ebene 4 und der symbolischen Darstellung“ zu erkennen (ebd. 2007, 85). So zeichnen die genannten Stadien den Übergang von der referentiellen Sprache zu einer unabhängigen Repräsentation von Sprache nach. Erst vor diesem Hintergrund würde die Entwicklung des Lautspiels vom sensomotorischen, lustbetonten Lautspiel des Säuglingsalters zum kreativen als auch regelgeleiteten Sprachspiel nachvollziehbar (ebd.).

Lang auf „eigenes Material“. So wurden zwei Mädchen im Alter von 1;1 und 2;5 Jahren beobachtet, während sie sich um sich selbst drehten und dabei über mehrere Minuten hinweg Laute und Lautkombinationen produzierten sowie variierten. Die Triebfeder des Spiels wäre demnach die Freude an der Interaktion und der Bewegung (ebd., 74f., 83).

Ebenso werden Aussagen zum Auftauchen von metasprachlichen Aussagen im Spiel durch eigenes Beobachtungsmaterial verdeutlicht. Die Autorin führt dazu einen Dialog zweier 4;2 Jahre alter Buben beim Spielen an. Dieser zeige, dass die Funktionslust des sensomotorischen Lautspiels im Kindergartenalter in ein „anderes Moment der Belustigung“ über Nonsenswörter und sinnentleerte Sprache wechsele, die durch metasprachliche Äußerungen kommentiert würden. Das Spiel sei nun vor allem durch Regelverletzungen und -brüche motiviert (ebd., 77f.).

Im Kontext tradierter Sprachspiele im Schulalter führt Lang eine Untersuchung Berkovits (1970) an amerikanischen Schulkindern an. Dieser zufolge könne davon ausgegangen werden, dass komplexere Laut- und Sprachspiele gemeinsamer Absprachen über die Veränderung der Lautstruktur bedürfen (ebd., 79). Weiterführend nimmt die Autorin Bezug zu Sanches und Kirshenblatt (1976), welche die Verbreitung traditioneller Kinderreime in den USA untersuchten und im Zuge dessen festhielten, dass Kinder im Vorschulalter hauptsächlich über Reime verfügten, die phonologisch determiniert waren. Demgegenüber erweiterten sich Laut- und Klangmalereien im Schulalter und schlossen semantische sowie grammatische Aspekte mit ein (ebd., 80).

Spezifizierung:	Genannte Spielformen:		
	⊗ <i>Sensomotorisches Spiel</i>	○ <i>Symbol- und Fiktionsspiel</i>	⊗ <i>Regelspiel</i>
	Sensomotorische Lautspielereien		
	○ <i>Konstruktionsspiel</i>	⊗ <i>Rollenspiel</i>	⊗ <i>diverse andere Spielformen</i>
			Sprachspiele, Geheimsprachen
	Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):		
	In der vorliegenden Publikation werden keine Unterschiede zwischen freiem und gelenktem Spiel angeführt.		

## Analyseprotokoll Nr.: PL1

Quellenangabe:

**Bahr, R. (1995): Sprache selbst entdecken – Möglichkeiten der (Sprach-) Entwicklungs-  
förderung im Phantasie- und Bauspiel. In: Die Sprachheilarbeit. Fachzeitschrift für  
Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie. 40. Jg. (Heft 3), Verlag modernes  
Lernen: Berlin, 246-254**

- Sprachwissenschaftliche Fachliteratur
- ⊗ (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur
- Pädagogisch-didaktischer Ratgeber

Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:

Der Sprachheilpädagoge und -therapeut Reiner Bahr zeigt Parallelen bzw. Zusammenhänge der Sprach- und Spielentwicklung im Kleinkindalter auf. Dabei widmet er sich insbesondere einem Vergleich des Spielverhaltens von normal entwickelten und sprachentwicklungsbeeinträchtigten Kindern sowie Überlegungen zu einer Spielförderung im Sinne einer Sprachentwicklungsförderung.

Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):						
Zentrale Forschungsfrage:	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion	
	247	1	In der Phase des Symbolspiels lösen sich Begriffe von der aktuellen Handlung und konkreten Objekten.	Loslösung von Begriffen von konkreten Gegenständen und Handlungen, Dekontextualisierung	<b>K1: Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel</b>	
	248	2	Im Symbolspiel erfolgen erste Dezentrierungen, erworbene Schemata werden auf andere Personen und Gegenstände übertragen.	Übertragung von Handlungsschemata auf andere Gegenstände und Personen, Dezentrierung		<b>K2: Dezentrierung im Spiel</b>
	248	3	Parallel zu komplexeren symbolhaften Spielhandlungen treten Wortkombinationen auf.	Parallele zwischen Symbolspiel und Wortkombinationen		
	249	4	Parallel zur Entwicklung des Symbolspiels findet eine Zunahme des Wortschatzes statt.	Parallele zwischen Symbolspiel und Wortschatzerweiterung	<b>K4: Spielförderung als Sprachförderung</b>	
	249	5	Das Symbolspiel sprachbeeinträchtigter Kinder ist nicht altersadäquat.	nicht altersadäquates Symbolspiel sprachbeeinträchtigter Kinder		<b>K5: Spielen als Sprechanreiz</b>
	250	6	Über die Förderung des symbolhaften Spiels wird die Sprachentwicklung gefördert.	Spielförderung als Sprachentwicklungsförderung		
	250	7	Rollen- und Bauspiele evozieren Sprache.	Spielen als Sprechanreiz		

250	8	Durch das Modellieren sprachlicher Aussagen im Spiel kann Sprache in gewünschte Strukturen gebracht werden.	Kindliche Aussagen können im Spiel modelliert werden.	<b>K6: Möglichkeit, kindliche Äußerungen im Spiel zu modellieren</b>
Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:			Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:	
<p>Bahr (1995) nimmt in seinem Aufsatz eine kognitionspsychologische Betrachtungsweise des Spracherwerbs an. Eingangs verweist er auf Piagets Theorie der Intelligenzentwicklung und bezieht sich insbesondere auf die Bedeutung der Symbolfunktion. Laut Piaget könne das Spiel als „Brücke von der Handlung zur Vorstellung“ verstanden werden (Piaget 1993, 16 zit. nach Bahr 1995, 247). Im sensomotorischen Spiel lerne das Kind seine Handlungen zu koordinieren und Objekte seiner unmittelbaren Umgebung miteinander in Beziehung zu setzen. Aufbauend auf diesen ersten handlungsgeleiteten Erkenntnissen erwache die Fähigkeit der Nachahmung und schließlich die der inneren Repräsentation von Gegenständen und Personen. Die Vorstellung abwesender Objekte sei ausschlaggebend für die Entwicklung der Symbolfunktion und des Symbolspiels sowie der Begriffsbildung und der Sprache (ebd.).</p> <p>Weiterführend verweist der Autor auf McCune-Nicolich (1982), welche Parallelen zwischen der Symbolspiel- und Sprachentwicklung aufzeigt. So verwende das Kleinkind im Rahmen erster selbstbezogener Symbolhandlungen hauptsächlich Einwortäußerungen. Im dezentrierten Symbolspiel gebrauche das Kind hingegen vermehrt relationale Wörter, hierbei könne eine rapide Zunahme des kindlichen Wortschatzes beobachtet werden. Im komplexeren Symbolspiel, welches mehrere Handlungsschemata verbindet, treten bereits Wortkombinationen auf (McCune-Nicolich 1982 zit. nach Bahr 1995, 248).</p> <p>Im Kontext seiner Überlegungen zu einer Spielförderung als Sprachentwicklungsförderung führt Bahr Dannenbauer (1994) an, der dem Auf- und Ausbau des frühen Lexikons großen Stellenwert beimisst. Ebenso werden die Möglichkeiten des Modellierens der kindlichen Äußerungen nach Motsch (1989) genannt. Schließlich stellt der Autor Typen der Spielförderung nach Johnson, Christie und Yawkey (1987) vor, welche sich für eine Teilnahme von Eltern und Pädagogen am kindlichen Spiel aussprechen, da dies das (Symbol-)Spiel erweitere und die Beziehung zum Kind stärke (ebd., 250ff.).</p>			<p>Bahr (1995) bemängelt einleitend die unzureichende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Spiel- und Sprachentwicklung in deutschsprachiger Fachliteratur (ebd., 246). Demzufolge unternimmt der Autor erst den Versuch allgemeine Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang der Spiel- und Sprachentwicklung zusammenzufassen, um sich im Anschluss vergleichenden Studien zum Symbolspiel sprachentwicklungsbeeinträchtigter sowie normalsprachentwickelter Kinder zu widmen.</p> <p>Eingangs erwähnt der Autor eine Langzeitstudie Oguras (1991), welche eine wechselseitige Beziehung zwischen Symbolspiel- und Sprachentwicklung von vier japanischen Kindern aufzeigte. Dem gegenüber stehe die Untersuchung Shore, O'Connell und Bates (1984), die zu dem Ergebnis kamen, dass Zweijährige in ihrer Sprachentwicklung weiter als in ihrer Symbolspielentwicklung waren. McCune-Nicolich, Bruskin (1982) wiederum stellten fest, dass Kombinationsleistungen im Spiel und in der Sprache gleichzeitig auftreten (Bahr 1995, 248).</p> <p>Sodann geht Bahr (1995) der Frage nach, ob Unterschiede im Symbolspiel sprachbeeinträchtigter und nicht betroffener Kinder festgestellt wurden und referiert mehrere Vergleichstudien (Lovell, Hoyle, Siddal 1968; Udwin, Yule 1983; Terell et. al 1984; Roth, Clark 1987), die allesamt belegen, dass das symbolhafte Spielverhalten sprachbeeinträchtigter Kinder defizitär war (ebd., 249).</p> <p>Schließlich widmet sich der Autor der Förderung des kindlichen Symbolspiels im Rahmen einer Sprachentwicklungsförderung. Hierbei führt er die Studien Einsiedlers (1991) zur Wirkung von Spielmaterial auf die kindliche Spielaktivität an (Bahr 1995, 252f.).</p>	



Spezifizierung:	Genannte Spielformen:		
	<input checked="" type="checkbox"/> <i>Sensomotorisches Spiel</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <i>Symbol- und Fiktionsspiel</i>	<input type="checkbox"/> <i>Regelspiel</i>
	<input checked="" type="checkbox"/> <i>Konstruktionsspiel</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <i>Rollenspiel</i>	<input type="checkbox"/> <i>diverse andere Spielformen</i>
	Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):		
	Es werden keine Unterschiede zwischen freiem und gelenktem Spiel beschrieben.		

## Analyseprotokoll Nr.: PL2

Quellenangabe:

**Götte, R. (2007): Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung im Kindergarten. Cornelsen: Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 9., vollständig überarbeitete Auflage**

- Sprachwissenschaftliche Fachliteratur
- ⊗ (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur
- Pädagogisch-didaktischer Ratgeber

Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:

Das vorliegende Werk der Pädagogin und Germanistin Rose Götte gilt als Klassiker der Spiel- und Sprachförderung im Kindergarten. Anhand unterschiedlicher Themenbereiche, welche sich grob am Jahreskreis orientieren, listet die Autorin zahlreiche Spielmöglichkeiten im Rahmen ganzheitlicher Sprachbildungsmaßnahmen auf. Die Förderung der kindlichen Sprachentwicklung ist dabei eingebunden in die Alltags- und Erlebniswelt des (mehrsprachigen) Kindergartens.

Zentrale Forschungsfrage:	Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):				
	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
	7	1	Spiel und Sprache fördern und bedingen sich wechselseitig.	Spiel und Sprache befördern sich wechselseitig	K1: Spielförderung als ganzheitliche Sprachförderung
	7	2	Ganzheitliche Spiel- und Sprachförderung ist kindgemäß und nachhaltiger.	ganzheitliche Spiel- und Sprachförderung	
	14	3	Kinder im Kindergartenalter sind für das Spiel mit der Sprache hochmotiviert.	Motivation für Spiele mit der Sprache	K2: Motivation des Kindes für Spiele mit der Sprache
	17	4	Im Rollenspiel können unterschiedliche Sprachstile eingesetzt werden.	Einsatz unterschiedlicher Sprachverwendung	K3: Übernahme unterschiedlicher Perspektiven sowie rollenspezifischer Sprachverwendungen
	18	5	Sprachförderung geht mit Spielförderung Hand in Hand.	Spielförderung als Sprachförderung (K1)	
	18	6	In Rollenspielen übt das Kind die jeweilige Rollensprache.	Übernahme rollenspezifischer Sprachverwendungen	
	18	7	Spracherweiterung ist angewiesen auf Spielentwicklung.	Spielentwicklung bewirkt Spracherweiterung. (K1)	K4: Spiel als Sprechreiz, Kommunikationsanlass und -erweiterung
23	8	Im Rollenspiel ergeben sich Gespräche in der Kleingruppe.	Spiel als Kommunikationsanlass		

23	9	Spielt die Erzieherin mit, kann sie die Konversation steuern.	Involvement der Pädagogin ermöglicht Kommunikationsteuerung.	<b>K5: Gezielte Erweiterung und Steuerung von Spiel und Sprache durch Involvement der Pädagogin</b>
23	10	Das Spiel mit der Handpuppe animiert schüchterne und sprachgehemmte Kinder zum Sprechen.	Spiel mit der Handpuppe als Sprechanzreiz (K4)	
24	11	Schüchterne, sprachgehemmte Kinder können am leichtesten ins Spiel miteingebunden werden, wenn die Erzieherin mitspielt.	Durch Involvement der Pädagogin können sprachgehemmte Kinder ins Spiel miteingebunden werden. (K5)	
24	12	Spielt die Erzieherin mit, kann sie dem Kind eine neue Rolle zuweisen, das Spiel erweitern.	Involvement der Pädagogin erweitert Spiel (K5)	
25	13	Beteiligt sich das Kind an sozialen Rollenspielen, so hat es für die Schule notwendige kommunikative Kompetenzen erworben.	Rollenspiel hat Diagnosefunktion für kindliche Sprachkompetenz.	<b>K6: Diagnosefunktion für kindliche Sprachkompetenz</b>
25	14	Im Rollenspiel lernt das Kind, eine Situation zu erfassen und sich in andere hineinzudenken.	Übernahme unterschiedlicher Perspektiven (K3)	
26	15	Im Spiel lernt das Kind, nachzuahmen und Gehörtes wiederzugeben.	Nachahmung, Imitation	<b>K7: Ermöglichen sprachlicher Nachahmungen, Wiederholungen und Erfindungen</b>
27	16	Rollenspiele erfordern Absprachen über die Rollenverteilung und den Spielverlauf.	Verbale Aushandlungen über Rollenverteilungen, Spielgeschehen	
27	17	Im Rollenspiel kommt es zu längeren Dialogen.	Kommunikationsanlass, Erweiterung von Kommunikation (K4)	<b>K8: Verbale Aushandlungen über Spielgeschehen</b>
32	18	Im Theaterspiel erfinden und wiederholen Kinder Texte.	Wiederholung und Erfindung	
33	19	Kinder führen begeistert Dialoge mit Handpuppen.	Spiel als Kommunikationsanreiz (K4)	<b>K9: Lust am kreativen Umgang mit der Sprache, am Regelbruch</b>
34f.	20	Reime, Finger- und Knieerreiterspiele, vermitteln Lust an Sprache und Sprechen.	Lust am Sprechen, an der Sprache	

	35	21	Kinder lieben das Jonglieren mit Klangfarben, Lauten und Worten.	Lust am kreativen Umgang mit Sprache (K9)	
	35	22	Kinder mögen das Spiel mit der Sprache.	Freude am Spiel mit der Sprache (K9)	
	35	23	Kinder haben Spaß an Unsinnswörtern, an der Umkehrung der Logik.	Spaß am Regelbruch (K9)	
Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:					Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:
<p>In ihren einleitenden Gedanken zu einem „Kindergarten im Wandel“ greift Götte (2007) die veränderten und teils erweiterten Aufgaben früher Bildungseinrichtungen für die sprachliche Entwicklung der ihr anvertrauten Kinder auf. Dabei verwehrt sich die Autorin gegen den Einsatz isolierter Sprachförderprogramme und bezieht sich in ihren Ausführungen zu einer ganzheitlichen Sprach- und Sprecherziehung auf das sozialpädagogische Konzept des Situationsansatzes, welches „die Interessen und die Eigeninitiative des einzelnen Kindes aufgreift“ (ebd., 11).</p> <p>Als spracherwerbstheoretischer Hintergrund kann eine kognitionspsychologische Sichtweise identifiziert werden (ebd., 15). Darüber hinaus fließt auch interaktionistisches Gedankengut mit ein (ebd., 14).</p>					<p>Im Zusammenhang mit den Auswirkungen der jeweiligen Lernumwelt (Elternhaus und Kindergarten) auf den Sprachentwicklungsstand des Kindes führt die Autorin eine Studie der Universität Landau (1987) an, aus der hervorgeht, dass durch Zuwendung und vielfältige, auch spielerische Anregungen der Auf- und Ausbau des Wortschatzes, die Formen- und Satzbildungsfähigkeit sowie die Kommunikationsfähigkeit vorangetrieben wird (Götte 2007, 15ff.).</p>
Spezifizierung:	Genannte Spielformen:				
	⊗ <i>Sensomotorisches Spiel</i>		○ <i>Symbol- und Fiktionsspiel</i>		⊗ <i>Regelspiel</i>
	diverse Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele				Kreis- und Reigenspiele (oftmals auch in Verbindung mit Liedern)
	⊗ <i>Konstruktionsspiel</i>		⊗ <i>Rollenspiel</i>		⊗ <i>diverse andere Spielformen</i>
			angeleitete Rollenspiele zu unterschiedlichen Themenbereichen		Mitmachgeschichten
	Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):				
Die Autorin weist explizit keine Unterschiede zwischen freiem und gelenktem Spiel aus.					

## Analyseprotokoll Nr.: PL3

Quellenangabe:

**Nienkerke-Springer, A., Beudels, W. (2001): Komm, wir spielen Sprache. Handbuch zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme. borgmann: Dortmund**

- Sprachwissenschaftliche Fachliteratur
- ⊗ (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur
- Pädagogisch-didaktischer Ratgeber

Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:

Die Pädagogen Anke Nienkerke-Springer und Wolfgang Beudels richten sich mit ihrem interdisziplinär ausgerichteten Werk an Pädagogen, Sprachheiltherapeuten sowie Studierende der entsprechenden Fachrichtungen. In ihren Ausführungen reflektieren sie ihre langjährigen praktischen Erfahrungen und bringen ihr Fachwissen als Lehrende im universitären Bereich ein. Das vorliegende Handbuch bietet zahlreiche Impulse für eine an der Bewegung und am Spiel orientierte Sprachentwicklungsförderung im Kindergarten- und Grundschulalter. Dabei wird aufgezeigt, dass sich die Sprachentwicklung im Zusammenhang mit der Bewegungsentwicklung vollzieht.

Zentrale Forschungsfrage:	Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):				
	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
	15	1	Spiel und Bewegung bieten vielfältige Möglichkeiten zur Förderung von Sprache.	Spiel und Bewegung als Sprachfördermöglichkeiten	K1: Spiel und Bewegung als Sprachförderung
	15	2	Im Spiel kann das Kind von sich aus aktiv werden.	Anregung von Selbstbestimmung, Eigenaktivität	
	16	3	Im Spielen werden Sprach-, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit geschult.	Bewegtes Spiel fördert Sprach- und Kommunikationsfähigkeit. (K1)	
	16	4	Spiele bedeutet Lust, den Wechsel von Anspannung und Entspannung.	Lust durch Wechsel von An- und Entspannung	K3: Lust am Spiel und an der Sprache
	16	5	Im Spiel wird kreatives Verhalten entwickelt und erweitert.	Entwicklung, Erweiterung von Kreativität	K4: Entwicklung von Kreativität, kreativer Umgang mit der Sprache
	20	6	Die stimmliche Entwicklung vollzieht sich im wechselseitigen Dialog interaktiver Kommunikationsformen.	Entwicklung des stimmlichen Potentials in der Interaktion	K5: Entdecken des stimmlichen Potentials, Heranführung an die Standardlautsprache
22	7	Im Spiel mit der Stimme entdeckt der Säugling sein stimmliches Potential (Lautstärke, Klangfarbe, Rhythmus).	Entdecken des stimmlichen Potentials (K5)		

23	8	Im Spiel mit Lauten kommt es zu einer Annäherung an die Standardlautsprache.	Heranführung an Standardlautsprache (K5)	<b>K6: Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz</b>  <b>K7: Abbau von Sprechhemmungen</b>  <b>K8: Entdecken und Erweitern (non)verbaler Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten</b>     <b>K9: Förderung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung sowie Nachahmungsfähigkeit</b>  <b>K10: Entwickeln eines Rhythmusgefühls</b>    <b>K11: Gemeinsame Absprache von Regeln</b>
33	9	Bewegungsorientierte Spiele wecken direkt und indirekt das Sprechbedürfnis.	Spiel als direkter und indirekter Sprechanreiz	
33	10	Bewegungsorientierte Spiele bauen Sprechängste und Hemmungen ab.	Abbau von Sprechhemmungen	
33	11	Bewegungsorientierte Spiele erweitern die stimmlichen, sprachlichen und körpersprachlichen Handlungsmöglichkeiten.	Erweiterung des stimmlichen und (körper-) sprachlichen Ausdrucks	
39	12	Interaktive Spielformen regen Kinder an, ihre Erfahrungen und Gefühle sprachlich auszudrücken.	Spiele als Ausdrucksmöglichkeit (K8)	
39	13	Im Rahmen interaktiver Spiele machen Kinder kommunikative Erfahrungen mit anderen und üben den sozial-kommunikativen Austausch.	Spiel als kommunikative Erfahrung und Erweiterung des kommunikativen Austauschs (K8)	
44	14	Spiele zur Hörschulung regen zur Nachahmungsfähigkeit an.	Schulung der Nachahmungsfähigkeit	
44	15	Spiele zur Hörschulung fördern die akustische Differenzierungsfähigkeit.	Förderung der akustischen Differenzierungsfähigkeit	
44	16	Spiele zur Hörschulung helfen, ein Rhythmusgefühl zu entwickeln.	Entwickeln eines Rhythmusgefühls	
44	17	Spiele zum Hören dienen der Wahrnehmung und Differenzierung des Gehörten.	Förderung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung (K9)	
46f.	18	Im gemeinsamen Spiel lernt das Kind, seine Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken.	Entdecken von Ausdrucksmöglichkeiten (K8)	
47	19	Im Spiel kann das Kind seine vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten erproben.	Erproben und Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten (K8)	<b>K11: Gemeinsame Absprache von Regeln</b>
47	20	Im Spiel können Kinder gemeinsam Inhalte und Regeln vereinbaren.	Gemeinsame Vereinbarung, Absprache von Regeln	

48	21	Im spielerischen Experimentieren mit Stimme, Sprache und Bewegung wird der kindliche Ausdruck angeregt und erweitert.	Spiel als Sprechreiz (K6), Erweiterung des Ausdrucks (K8)	<b>K12: Sensibilisierung für sprachliche Strukturen und Normen</b>
48	22	Im Rollenspiel erkundet das Kind neue Ausdrucksmöglichkeiten.	Erkunden unterschiedlicher Ausdrucksmöglichkeiten (K8)	
48	23	Im Rollenspiel lernt das Kind unterschiedliche Ausdrucksformen anzuwenden.	Anwenden unterschiedlicher Ausdrucksformen (K8)	
48	24	Im Spiel mit Peers werden auch nonverbale Mitteilungen (Gestik, Mimik) erfahren und erkannt.	Erfahren und Erkennen nonverbaler Ausdrucksformen (K8)	
49	25	Bewegungsspiele dienen dem Erfahren und Erleben von Rhythmus.	Bewegungsspiele als rhythmisches Erleben (K10)	
50	26	Der spielerische Umgang mit Texten sensibilisiert für die Wahrnehmung sprachlicher Strukturen und Normen.	Sensibilisierung für Wahrnehmung sprachlicher Strukturen und Normen	
50	27	Bewegte Sprachspiele regen zu einem kreativen, befreiten Umgang mit Sprache an.	Kreativer Umgang mit Sprache (K4)	
Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:			Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:	
<p>Nienkerke-Springer und Beudels (2001) unterteilen ihr Werk in einen theoretischen sowie einen praktischen Teil. Demzufolge werden eingangs allgemeine Informationen rund um die Stimm- und Sprachentwicklung, zur Entstehung und Auswirkung von Sprach- und Stimmstörungen sowie zur Psychomotorischen Förderung von Stimme und Sprache im Spiel gegeben.</p> <p>Die Autoren schreiben vor dem Hintergrund interaktionistischer Spracherwerbstheorien und stützen sich dabei zudem auf Konzeptionen der Entwicklungspsychologie. Dazu führen sie erst Vertreter der Säuglingsforschung (Stern 1993, Papoušek 1994, Lichtenberg 1991) an, welche die zentrale Bedeutung der wechselseitigen dialogischen Interaktion zwischen Mutter und Kind in der vorsprachlichen Phase des Spracherwerbs hervorheben. Weiters wird Bezug zu Bruners (1987) interaktionistischem Ansatz genommen.</p>			Ein Bezug zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien ist nicht ausgewiesen.	

	<p>In der Auseinandersetzung mit den sozialen Rahmenbedingungen der kindlichen (Sprach-)Entwicklung verweisen Nienkerke-Springer und Beudels auf den ökologischen Ansatz des Entwicklungspsychologen Bronfenbrenners. Schließlich beziehen sich die Autoren auf die Kommunikationswissenschaftler Watzlawick (1969) und Schulz von Thun (1997) (ebd., 17ff.).</p> <p>Ihre Überlegungen zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme im Spiel werden durch Kiphart (1992) gestützt (ebd., 32).</p>		
Spezifizierung:	Genannte Spielformen:		
	<input checked="" type="radio"/> <i>Sensomotorisches Spiel</i>	<input type="radio"/> <i>Symbol- und Fiktionsspiel</i>	<input checked="" type="radio"/> <i>Regelspiel</i>
	Atem- und Lautspiele, Spiele zur akustischen Differenzierung, Wahrnehmungsspiele, diverse Bewegungsspiele		diverse regelgeleitete Kreisspiele
	<input type="radio"/> <i>Konstruktionsspiel</i>	<input checked="" type="radio"/> <i>Rollenspiel</i>	<input checked="" type="radio"/> <i>diverse andere Spielformen</i>
			Sprachspiele
	Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):		
	<p>Es lassen sich keine explizit ausgewiesenen Unterschiede zwischen freien und gelenkten Spielformen finden. Bei den genannten Fördermaßnahmen handelt es sich um didaktisch-strukturierte Spielanregungen. Gleichzeitig betonen die Autoren jedoch, dass sich eine kind- und spielorientierte Förderung dadurch auszeichne, „dass das Kind zu einem großen Teil selbsttätig und selbstbestimmt am Geschehen teilnehmen kann und von sich aus aktiv werden kann“ (ebd., 15).</p>		



## Analyseprotokoll Nr.: PdR 1

Quellenangabe:

**Biermann, I. (2005): Spielend sprechen lernen. Sprachförderung im Vorschulalter.**

**Velber: Freiburg**

- Sprachwissenschaftliche Fachliteratur
- (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur
- ⊗ Pädagogisch-didaktischer Ratgeber

Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:

Das vorliegende Druckwerk richtet sich insbesondere an Eltern, die Interesse an der Sprachentwicklung ihres Kindes haben. Die Pädagogin Ingrid Biermann betont, dass Spracherziehung nicht erst im Kindergarten, sondern bereits im Elternhaus beginnen muss, damit das Kind umfassende sprachliche Kompetenzen erwerben kann (ebd., 5f.).

Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):					
Zentrale Forschungsfrage:	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
	12	1	Reime, Verse, Bewegungslieder, rhythmische Sprachspiele finden beim Kind großen Anklang.	Freude am Spiel mit der Sprache	<b>K1: Wecken der Sprech- und Kommunikationsfreude im Spiel</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- durch Vermittlung von Geborgenheit</li><li>- durch häufige Wiederholungen</li></ul>
	12	2	Häufige Spielwiederholungen bewirken, dass das Kind mitspricht.	Spielwiederholungen als <del>Sprechanreiz</del> (K1)	
	12	3	Im Spiel wird die Sprechfreude geweckt.	Wecken der <del>Sprechfreude</del> (K1)	
	20	4	Kind genießt die Sprachspielzeit mit seinen Eltern, fühlt sich angenommen und akzeptiert; diese Situation motiviert das Kind bei den Spielen aktiv mitzumachen.	Gemeinsame Sprachspielzeit mit Bezugspersonen vermittelt <del>Geborgenheit; Sprechanreiz</del> (K1)	
	20	5	Spiele machen erst Spaß, wenn mehrere Personen mitspielen.	Freude am gemeinsamen <del>interaktiven Spiel</del> (K1)	
	17	6	Naturmaterialien und einfache Spielmaterialien regen zum Spielen und Kommentieren der Spielhandlungen an; das Spielzeug dient als Sprachanreiz.	Einfaches Spielmaterial regt Spiel- und Sprachentwicklung an.	<b>K2: Einfaches Spielmaterial als Sprechanreiz, ein Überangebot an Spielmaterial als Sprachblockade</b>
	17	7	Ein Zuviel an Spielzeug kann dazu führen, dass das Kind nicht ins Spiel findet und sich seine Sprache nicht weiterentwickelt.	Zuviel Spielmaterial blockiert die Spiel- und Sprachentwicklung.	

23	8	Durch Spielangebote erhält das Kind Sprechreize, die einen guten Start für die sprachliche Entwicklung garantieren.	Spielangebote als Sprechreize befördern kindliche Sprachentwicklung.	<b>K3: Spiel als Sprechreiz befördert die Sprachentwicklung</b>
23	9	Fingerspiele wecken die Sprachfreude.	<del>Wecken der Sprechfreude (K1)</del>	
23	10	Fingerspiele verbessern die Ausdrucksfähigkeit und Koordination.	Verbesserung des Ausdrucks	
23	11	Im Fingerspiel soll das Kind Gehörtes verstehen und umsetzen lernen; es soll seine akustische Wahrnehmung verbessern.	Schulung der akustischen Wahrnehmung	<b>K4: Verbesserung der Artikulation, des Ausdrucksvermögens</b>
23	12	Im Fingerspiel kann das Kind seinen Wortschatz erweitern.	Erweiterung des kindlichen Wortschatzes	<b>K5: Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung, Erkennen von Lautstrukturen</b>
35	13	Sprachspiele sollen die Sprech- und Kommunikationsfreude wecken.	<del>Wecken der Sprech- und Kommunikationsfreude (K1)</del>	<b>K6: Erweiterung des Wortschatzes</b>
37	14	Rhythmische Sprechverse verdeutlichen Unterschiede in Satzbau und Satzlänge.	Verdeutlichen von Unterschieden in Satzbau und -länge	<b>K7: Verdeutlichen von Grundsätzlichem zum Satzbau</b>
37	15	Rhythmische Sprechverse lassen das Kind Sprechrhythmus und Dynamik erleben.	Erleben von Sprechrhythmus und Dynamik	
37	16	Das Kind lernt bei rhythmischen Sprechversen Grundsätzliches über Satzbau und Satzlänge kennen.	<del>Verdeutlichen von Grundsätzlichem über Satzbau und -länge (K7)</del>	
37	17	Bei rhythmischen Sprechversen lernt das Kind Lautstrukturen kennen.	<del>Erkennen von Lautstrukturen; akustische Differenzierung (K5)</del>	<b>K8: Erleben von Sprechrhythmen</b>
44	18	Bewegungsgeschichten und -spiele wecken die Sprechfreude.	<del>Wecken der Sprechfreude (K1)</del>	
44	19	Das Nachsprechen von rhythmischen Versen verbessert die Artikulation des Kindes.	<del>Verbesserung der kindlichen Artikulation (K4)</del>	
56	20	Mitmachgeschichten erweitern den Wortschatz.	<del>Erweiterung des Wortschatzes (K6)</del>	
56	21	Der spielerische Umgang mit Lautverbindungen fordert und fördert eine korrekte Aussprache.	<del>Förderung der korrekten Aussprache (K4)</del>	

58	22	Reime fördern das Erkennen von Lautstrukturen.	<del>Erkennen von Lautstrukturen (K5)</del>	K9: Abbau von Ängsten und Sprachblockaden
68	23	Bewegungsspiele bauen Bewegungsängste, die auch zu Sprachblockaden führen können, ab.	Abbau von Ängsten und Sprachblockaden	
70	24	Bewegungsspiele erweitern den Wortschatz.	<del>Erweiterung des Wortschatzes (K6)</del>	
136	25	Grimassen-, Saug-, Schieb- und Pustespiele stärken die Mundmuskulatur und die Sprechwerkzeuge des Kindes.	Stärkung der kindlichen Mundmuskulatur, der Sprechwerkzeuge	K10: Verbesserung der Atmung, Stärkung der Mundmuskulatur, der Sprechwerkzeuge
136	26	Saug-, Schieb- und Pustespiele verbessern die Artikulation und Atmung.	<del>Verbesserung der Atmung (K10); Verbesserung der Artikulation (K4)</del>	
142	27	Zungenbrecher stärken die kindlichen Sprechwerkzeuge, verbessern die Artikulation, wecken Sprech- und Experimentierfreude.	<del>Verbesserung der Sprechwerkzeuge (K10); Verbesserung der Artikulation (K4); Wecken der Sprechfreude (K1)</del>	
145	28	Sprechblockaden können spielend abgebaut werden.	<del>Abbau von Sprechblockaden (K9)</del>	K11: Beförderung der kindlichen Symbolfähigkeit
146	29	Fantasiereisen helfen dem Kind, sich Worte bildlich vorzustellen. Gehörtes wird in Fantasiebilder umgesetzt.	Fantasiespiele befördern die kindliche Symbolfähigkeit.	
148	30	Körperspiele bauen Berührungsängste ab und lösen Blockaden.	<del>Abbau von Blockaden und Ängsten (K9)</del>	
Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:				Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:
Der vorliegende Text weist keinen expliziten Bezug zu einem spracherwerbstheoretischen Hintergrund auf. Allerdings skizziert Biermann (2005) in dem einführenden Kapitel „Ein bisschen Theorie vorweg“ die Sprachentwicklung des Kindes beginnend im Mutterleib bis hin zum Schulalter. Einleitend stellt sie fest „Jedes Kind wird mit der Fähigkeit zum Sprechen geboren“ (ebd., 9). Schon bald versuche das Baby, sich mit seinen Bezugspersonen zu unterhalten. In diesem Kontext betont die Autorin die besondere Rolle der Eltern als feinfühlig Sprachvorbilder, die durch Blick- und				Es lässt sich keine Bezugnahme zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien finden.

	Körperkontakt sowie einen hergestellten Aufmerksamkeitsfokus die Dialogfähigkeit des Kindes schulen (ebd., 15). Dies erinnert an interaktionistische Theorien, welche der Triangulation zwischen Erwachsenem, Kind und Gegenstand große Bedeutung beim Spracherwerb beimessen.	
Spezifizierung:	Genannte Spielformen:	
	⊗ <i>Sensomotorisches Spiel</i>	⊗ <i>Symbol- und Fiktionsspiel</i>
	Körperspielgeschichten, Grimassen-, Saug-, Schieb- und Pustespiele, Bewegungsgeschichten, Bewegungsspiele	Fingerspiele, Fantasiereisen
	⊗ <i>Konstruktionsspiel</i>	○ <i>Rollenspiel</i>
	Malverse, Malspiele	⊗ <i>diverse andere Spielformen</i>
	Sprachspiele - Rhythmische Sprechverse, Zungenbrecher, Reime, Mitmachgeschichten, Rätselverse, Sprachspielkiste, Gedächtnisspiele	
	Biermann (2005) kommentiert zudem den Umgang mit Spielzeugen, welche die Sprechfreude des Kindes einerseits anregen, andererseits jedoch auch hemmen könnten. Ein Zuviel an Spielgegenständen würde die Spiel- und Sprachentwicklung mehr blockieren als fördern. Demnach gelte es, möglichst einfache Spielmaterialien (bspw. Verpackungsprodukte, Decken, Knöpfe) zur Verfügung zu stellen, die zum Experimentieren, Verändern und Ordnen einladen und soziale Interaktionen mit Spielpartnern fördern würden. Diese sollten in einer möglichst übersichtlichen, freundlichen Umgebung angeboten werden (ebd., 17).	
	Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):	
	Es werden keine Unterschiede zwischen freien bzw. gelenkten Spielen ausgewiesen. Biermann legt mit ihrem Werk eine umfangreiche Sammlung ausschließlich gelenkter Spielmöglichkeiten rund um Sprache vor.	

## Analyseprotokoll Nr.: PdR2

Quellenangabe:

**Krumbach, M. (2004): Das Sprachspiele – Buch. Kreative Aktivitäten rund um Wortschatz, Aussprache, Hörverständnis und Ausdrucksfähigkeit – für Kindergarten und Grundschule. Ökotoxia: Münster**

- Sprachwissenschaftliche Fachliteratur
- (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur
- ⊗ Pädagogisch-didaktischer Ratgeber

Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:

Monika Krumbach, promovierte Germanistin, unterrichtete jahrelang im Ausland Deutsch als Fremdsprache. Ihr Werk ist an Pädagogen im Kindergarten und in der Grundschule sowie engagierte Eltern adressiert. Die vorgestellten Spielvorschläge „eigenen sich gleichermaßen für Kinder mit deutscher Muttersprache wie auch für internationale Gruppen“ (ebd., 4). Die Autorin arbeitet insbesondere den interaktiven Aspekt von Gruppenspielen heraus.

Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):					
Zentrale Forschungsfrage:	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
	4f.	1	Beim spielerischen Sprachenlernen werden sowohl deutschsprachige als auch Kinder mit keinen oder begrenzten Deutschkenntnissen intensiv eingebunden.	Spiel bindet sowohl Kinder mit und ohne Deutschkenntnisse mit ein.	<b>K1: Einbinden von Kindern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen im Spiel möglich</b>
	5	2	Beim spielerischen Sprachenlernen profitieren die Kinder voneinander.	Peers lernen voneinander.	<b>K2: Förderung der sozialen Interaktion und Kommunikation, Peers lernen von- und miteinander</b>
	5	3	Gemeinsame Spielaktivitäten sind kommunikativ und stärken das Gruppengefühl.	Spiel als soziale, kommunikative Interaktion	
	5	4	Im Spiel ist Sprache sowohl Medium als auch Thema.	Sprache als Medium und Spielgegenstand	
	5	5	Im Sprachspiel wird auch geübt, was im Deutschen besondere Schwierigkeiten macht.	Spiel ermöglicht gezieltes, explizites Sprachentraining.	<b>K4: Möglichkeit eines gezielten, expliziten Sprachentrainings</b>
	5	6	In erster Linie aber geht es um den kreativen Einsatz und Ausbau sprachlicher Kompetenzen.	Kreativer Umgang mit Sprache, Erweiterung sprachlicher Kompetenzen	<b>K5: Erweiterung sprachlicher Kompetenzen durch den kreativen Umgang mit Sprache</b>
	5	7	Sprachspiele erweitern unaufdringlich den Wortschatz.	Erweiterung des Wortschatzes ohne Druck	<b>K6: Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes</b>

	5	8	Sprachspiele verbessern den Ausdruck und die Aussprache.	Verbesserung von Aussprache und Ausdruck	- unterstützt durch Wiederholungen und Bewegungen  <b>K7: Verbesserung der Aussprache und des Ausdrucksvermögens</b>  <b>K8: Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung</b>
	5	9	Sprachspiele fördern das Hörverständnis.	Schulung der akustischen Wahrnehmung	
	5	10	Spiele lassen sich variieren und im Schwierigkeitsgrad für unterschiedliche Altersgruppen abwandeln.	Spiele lassen sich an Bedürfnisse der Gruppe anpassen. (K1)	
	14	11	Im Spiel werden Barrieren abgebaut, die Kinder kommen einander näher.	Förderung der sozialen Interaktion (K2)	
	21f.	12	Im Spiel können einfache Materialien (Dosen als Telefon, Papptrichter als Megafone) eingesetzt werden, die Laute verdeutlichen.	Einsatz von Spielmaterial zur Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung (K8)	
	24	13	Durch die Imitation von vorgesprochenen Lauten im Spiel wird korrektes Nachsprechen gefördert.	Förderung der korrekten Aussprache (K7)	
	27	14	Soziale Kreisspiele sind auflockernd und fördern die Kommunikation.	Kommunikationsförderung (K2)	
	27	15	Soziale Kreisspiele binden alle Kinder in das Spiel mit ein; sie lernen voneinander.	Einbinden aller Kinder (K1); <del>Peers lernen voneinander (K2)</del>	
	30	16	Im Spiel erweitert sich der aktive und passive Wortschatz auf kommunikative Art.	Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes (K6)	
	30	17	Muttersprachler können ihre Kenntnisse spielerisch fremdsprachigen Kindern vermitteln.	Peers vermitteln Sprachkenntnisse untereinander. (K2)	
	30	18	Im Spiel bauen sich Ängste vor sprachlichen Fehlern und Sprachunsicherheiten ab.	Abbau von Ängsten und Sprachunsicherheiten	<b>K9: Abbau von Ängsten und Sprachunsicherheiten</b>  <b>K10: Unterstützung des Sprechrhythmus</b>
	31	19	Der Rhythmus beim Sprechen wird durch Klatschen und Stampfen im Spiel unterstützt.	Spiele mit Bewegung unterstützen den Sprechrhythmus.	
	31	20	Neue Begriffe im Spiel prägen sich besser ein, wenn sie mit Bewegungsabläufen kombiniert werden.	Erweiterung des Wortschatzes durch Spiel mit kombinierten Bewegungen (K6)	

33	21	Das Spiel fordert genaues Zuhören; es hilft, Wörter und Laute unterscheiden zu lernen.	Förderung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung (K8)	<b>K11: Spiel als Sprech- und Kommunikationsanlass</b>
33	22	Das Spiel hilft, spezielle Schwierigkeiten zu trainieren.	explizites Sprachfördertraining möglich (K4)	
35	23	Das Spiel hilft neue Begriffe einzuüben, indem sie vielfach wiederholt und gehört werden.	Erweiterung des Wortschatzes durch häufige Wiederholungen (K6)	
37	24	Im Spiel prägen sich neue Begriffe gut ein.	Erweiterung des Wortschatzes (K6)	
47	25	Das Spiel bietet Raum für zahlreiche sprachliche Aktivitäten.	vielfältige Sprech- und Kommunikationsanlässe im Spiel	
56	26	Rollenspiele sind ein Mittel zur spielerischen Ausdifferenzierung des sprachlichen Ausdrucksvermögens.	Erweiterung des Ausdrucksvermögens (K7)	
56	27	Durch den Rollentausch lernen sie auch die Rolle des anderen kennen.	Perspektivenübernahme bzw. -wechsel durch Rollentausch im Spiel	
58	28	Kinder lernen und variieren mit Begeisterung Gedichte und Verse.	Freude an sprachlichen Variationen	
61	29	Im Spiel lernt das Kind unterschiedliche Formen der Verständigung kennen.	Erweiterung von Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten (K7)	
81	30	Im Spiel lernen sich Kinder gegenseitig besser verstehen.	Peers lernen voneinander. (K2)	
82	31	Im Spiel vergleichen Kinder ihre Sprachen und tauschen sprachliches Vorwissen aus.	Peers vergleichen Sprachkenntnisse, lernen voneinander. (K2)	<b>K12: Übernahme und Wechsel unterschiedlicher Perspektiven</b> <b>K13: Freude an Sprachvariationen</b>
Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:				Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:
Es findet sich keine Anbindung an einen spracherwerbstheoretischen oder spieltheoretischen Hintergrund.				Krumbachs (2004) Ausführungen lassen eine Bezugnahme zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien missen.

Spezifizierung:	Genannte Spielformen:		
	⊗ <i>Sensomotorisches Spiel</i>	○ <i>Symbol- und Fiktionsspiel</i>	⊗ <i>Regelspiel</i>
	Experimente mit Lauten, Bewegungsspiele		Kreis- und Reigenspiele
	⊗ <i>Konstruktionsspiel</i>	⊗ <i>Rollenspiel</i>	⊗ <i>diverse andere Spielformen</i>
	Gemeinschaftskunst aus Ton und Papier	Anregungen für Rollenspiele zu unterschiedlichsten Themenbereichen	Sprachspiele (Reimspiele, Rhythmische Sprechverse)
	Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):		
	Es werden keine Unterschiede zwischen freiem und gelenktem Spiel ausgewiesen. Bei den genannten Spielen handelt es sich ausschließlich um didaktisch-strukturierte Spielaktivitäten für Kindergruppen. Krumbach beschreibt für jedes Spiel ausführlich Tipps zur Spielvorbereitung und Spielbegleitung. Mehrfach weist sie darauf hin, dass sich die Spannung für Kinder erhöhe, wenn die Spielleitung aktiv am Spiel teilnimmt.		



## Analyseprotokoll Nr.: PdR3

Quellenangabe:

**Schlösser, E. (2007): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Ökotoxia: Münster, aktualisierte und erweiterte Neuauflage**

- Sprachwissenschaftliche Fachliteratur
- (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur
- ⊗ Pädagogisch-didaktischer Ratgeber

Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:

Im Rahmen ihres Fachschwerpunktes „Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich“ entwickelte Elke Schlösser das Sprachförderkonzept „Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen“, welches vor allem an Kindergartenpädagoginnen adressiert ist. Im Wesentlichen werden systematisch-strukturierte Spielangebote in Form von didaktischen Bausteinen zu unterschiedlichen Themenbereichen (bspw. „Das bin ich“, „Das bist du“, „Hier im Kindergarten“) für eine Sprachförderung im Kindergartenalltag vorgestellt. Das Druckwerk liegt in Form eines großen A4-Ordners mit gelochten Einzelblättern (268 Seiten) vor.

Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):					
Zentrale Forschungsfrage:	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
	8	1	Sprachförderung wird mit einem spielerischen Konzept in einen ganzheitlichen pädagogischen Kontext gestellt.	Ganzheitliche Sprachförderung	<b>K1: Spiel als ganzheitliche Förderung von Sprache</b>
	23	2	Durch Spiele wird eine ganzheitliche Förderung insbesondere sprachlicher Aspekte gewährleistet.	Spiele als ganzheitliche Förderung (K1)	
	24	3	Eine Erhöhung der Sprechanlässe im dialogischen Zwiegespräch, bspw. initiiert durch Spiele, ist wichtig.	Erhöhung der Sprechanlässe durch Spiel initiiert	<b>K2: Spiel als Sprechanreiz</b> - beugt sprachlicher Verarmung vor
	24	4	Geschichten und Spiele sind wichtig, um einer sprachlichen Verarmung vorzubeugen.	Vorbeugung einer sprachlichen Verarmung	
	26	5	Das Kind hat Spaß am Spiel.	Spaß am Spiel	<b>K3: Spaß am Spiel und an der Sprache</b>
	32	6	Im Spiel zeigt sich, dass Sprache ein Mittel zum sozialen Kontakt ist.	Spiel beruht auf Sprache (K8); soziale Interaktion (K12)	
	33	7	Rhythmische Fingerspiele eignen sich, um sprachrhythmische Betonungen zu erlernen.	Erlernen sprachrhythmischer Betonungen	<b>K4: Festigung sprachrhythmischer Betonungen</b>

34	8	Spiele dienen dem Erlernen von Sprachzielwörtern.	Erlernen von Begriffen, Wortschatzerweiterung	<b>K5: Erweiterung des Wortschatzes</b>
36	9	Kinder können sich im Spiel helfen, wenn sie sich unsicher fühlen.	Peers unterstützen sich gegenseitig bei Unsicherheiten.	
36	10	Im gemeinsamen Spiel erlangt das Kind schneller Sicherheit.	Gemeinsames Spiel vermittelt Sicherheit. (K6)	
36	11	Kinder haben Freude am Spiel.	Freude am Spiel (K3)	
40	12	Der Sprachgebrauch wird durch den Wiederholungscharakter des Spiels gestärkt.	Förderung der Sprache durch Wiederholungen (K6, K8)	
49	13	Die Kinder lernen, viele Dinge ihrer Wahrnehmung zu benennen.	Erweiterung des Wortschatzes (K5)	<b>K6: Unterstützungsfunktion bei Unsicherheiten, geringen Sprachkenntnissen</b> - durch Wiederholungen und Rituale - durch gegenseitige Hilfestellungen unter Peers - durch Variation des Spielverlaufs durch die Pädagogin
54	14	Das Fingerspiel als rhythmisches Sprechangebot stärkt sprachliche Schilderungen.	Schulung des sprachlichen Ausdrucks	
61	15	Ritualisierungen und Wiederholungen im Spiel sind eine sprachliche Stütze für Kinder mit geringen Sprachkenntnissen.	Wiederholungen, Rituale als Unterstützung bei geringen Sprachkenntnissen (K6)	
62	16	Die Erzieherin kann bei zunehmender sprachlicher Sicherheit der Kinder den Spielverlauf variieren.	Spiel je nach Sprachstand, -kenntnissen variabel (K6)	
63	17	Lieder und Spiele bereichern den Wortschatz.	Erweiterung des Wortschatzes (K5)	
64	18	Die Kinder haben Spaß am Spiel.	Spaß am Spiel (K2)	<b>K7: Schulung des Ausdrucks</b>
64	19	Die sprachliche Vermittlung gelingt mit Spaß und durch die Kombination mit Bewegung.	Spaß an der Sprache (K2)	
64	20	Das Spiel stärkt die sozialen Kontakte untereinander.	Stärkung der sozialen Kontakte	
69	21	Das Spiel macht den Kindern Spaß und führt sie zueinander.	Spaß (K2); soziale Interaktion (K8)	
				<b>K8: Stärkung der sozialen Interaktion</b>

75	22	Wiederholungen im Spiel machen Spaß.	Wiederholung macht Spaß.	<b>K9: Wiederholungen im Spiel</b> - machen Spaß, - erhöhen die Merkfähigkeit und - festigen Begriffe.
75	23	Durch Wiederholungen wird das Erinnerungsvermögen geschult.	Erhöhung der Merkfähigkeit durch Wiederholungen (K9)	
75	24	Durch Wiederholungen festigt sich der Anteil der bereits erarbeiteten Begriffe.	Festigung von Begriffen durch Wiederholungen (K9)	
97	25	Das Rollenspiel ist sprechanregend.	Spiel als Sprechanreiz (K2)	
97	26	Im Rollenspiel schlüpft das Kind in die Sprache von unterschiedlichen Rollensprechern.	Erproben rollenspezifischer Sprachverwendungen	<b>K10: Erproben rollenspezifischer Sprachverwendungen</b>
124	27	Die Namen der Gegenstände prägen sich durch die Wiederholung im Spiel ein.	Einprägen von Begriffen durch Wiederholungen (K9)	
129	28	Im Rollenspiel schlüpfen die Kinder in die Rolle einer anderen Person und übernehmen Ausdruck und Redewendungen dieser Person.	Übernahme rollenspezifischer Sprachverwendungen (K10)	
144	29	Durch Wiederholungen wird Gelerntes zielgerecht verinnerlicht.	Festigung durch Wiederholungen (K9)	
153	30	Erzählungen im Spiel bereichern den gemeinsamen Wortschatz.	Erweiterung des Wortschatzes (K5)	<b>K11: Abbau von Ängsten und Sprechhemmungen</b>
158	31	Im Rollenspiel können durch das Hineinschlüpfen in eine andere Rolle Berührungsängste und Sprachhemmungen gemindert werden.	Abbau von Ängsten und Sprechhemmungen	
173	32	Spielen findet über den Einsatz der Sprache statt.	Sprache als Medium des Spiels	
173	33	Spiele verführen zum Sprechen.	Spiel als Sprechanreiz (K2)	
173	34	Rollenspiele bieten Gelegenheit zu vielfältigen Sprechideen.	vielfältige Sprechanlässe (K2)	<b>K12: Sprache als Medium des Spiels</b>
173	35	Rollenspiele befördern den kreativen Ausdruck.	Förderung des Ausdrucks (K7)	

	173	36	Ratespiele schulen die Ausdrucksvielfalt.	Schulung des Ausdrucks ( <del>K7</del> )	<b>K13: Diagnosefunktion (Erkennen der kindlichen Sprachverarbeitung)</b>
	177	37	Die Kinder üben im Rollenspiel den jeweils erforderlichen Sprachgebrauch.	Erproben rollenspezifischer Sprachverwendungen ( <del>K10</del> )	
	192	38	Im Rollenspiel machen sich Kinder spielend mit unterschiedlichen Aktionen und dem Sprachgebrauch vertraut.	Kennenlernen unterschiedlicher Situationen und Sprachverwendungen ( <del>K7, K10</del> )	
	192	39	Bei Rollenspielen kann die Erzieherin die sprachliche Verarbeitung erkennen und gegebenenfalls ergänzend eingreifen.	Erkennen der kindlichen Sprachverarbeitung (Diagnosefunktion); <del>Unterstützungsfunktion (K6)</del>	
	195	40	Rollenspiele bieten Gelegenheit den Sprachgebrauch zu verinnerlichen.	Festigen des Ausdrucks ( <del>K7</del> )	
Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:				Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:	
Schlösser (2007) fügt an jedes Kapitel „didaktische Hinweise“, die weitere grundlegende Informationen zu sprachlicher Förderung im Kindergartenalter, Mehrsprachigkeit, Interkultureller Pädagogik usf. enthalten und „auch dazu angelegt sind, als Vortragstexte bei Elternabenden genutzt zu werden (ebd., 262). Die Autorin meint darin ein „parallele(s) Angebot von Theorie und Praxis“ zu erkennen (ebd., 20).				Ein Bezug zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien ist nicht ausgewiesen.  Schlösser (2007) führt jedoch an, dass das erarbeitete Sprachförderprogramm etwa eineinhalb Jahre lang von Pädagoginnen erprobt wurde. Die praktischen Erfahrungen wurden gemeinsam reflektiert und in das vorliegende Sprachförderprogramm eingearbeitet (ebd., 14).	
Spezifizierung:	Genannte Spielformen:				
	<i>O Sensomotorisches Spiel</i>		<i>⊗ Symbol- und Fiktionsspiel</i>		<i>⊗ Regelspiel</i>
			Spiele mit der Handpuppe, Fingerspiele		Kreis- und Reigenspiele, Memory
	<i>O Konstruktionsspiel</i>		<i>⊗ Rollenspiel</i>		<i>⊗ diverse andere Spielformen</i>
			diverse Rollenspiele, Pantomimen		Ratespiele
	Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):				
Es werden keine Unterschiede zwischen freien und gelenkten Spielen ausgewiesen. Schlösser (2007) führt ausschließlich didaktisch-strukturierte Basisaktivitäten und Spiele als Methoden und Bausteine zur Sprachförderung an.					

## Analyseprotokoll Nr.: PdR4

Quellenangabe:

**Stöcklin-Meier, S. (2008): Sprechen und Spielen. Kreative Sprachförderung für Kindergarten- und Grundschulkinder. Kösel: München**

○ Sprachwissenschaftliche Fachliteratur  
○ (Sprachheil-)Pädagogische Fachliteratur  
⊗ Pädagogisch-didaktischer Ratgeber

Relevante, weitere Information(en) zur Publikation:

Die Pädagogin Stöcklin-Meier verfasste bereits zahlreiche Publikationen rund um das kindliche Spiel. Der früheren Kindergärtnerin ist es ein besonderes Anliegen, tradiertes Spielgut, welches den kreativen Umgang mit Sprache fördert, weiterzugeben.

Zentrale Aussagen über das Spiel im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Sprache (→ Bedeutungszuschreibungen):					
Zentrale Forschungsfrage:	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
	6	1	Lustvolle Sprachspiele sprechen alle Sinne an und werden mit Bewegung kombiniert; sie sind Fitnesstraining für das Gehirn.	Sinnliches, lustvolles, ganzheitliches Erleben von Sprache	<b>K1: Ganzheitliches (sinnliches, lustvolles, bewegungsorientiertes) Erleben von Sprache im Spiel</b>
	6	2	Mit Hilfe von Sprachspielen bauen Kinder eine Brücke vom Ich zum Du.	Aufbau von sozialer Interaktion	<b>K2: Aufbau von sozialer Interaktion</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Spiel als Kommunikationsanlass</li><li>- Förderung von Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel</li></ul>
	6	3	Tradierte Spielverse regen die Lust zum Wiederholen an.	Lust an der Wiederholung	
	7	4	Wiederholungen im Spiel geben Struktur und Sicherheit.	Wiederholung bedeutet Struktur und Sicherheit	<b>K3: Wiederholungen im Spiel</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- sind lustvoll,</li><li>- bieten Struktur und Sicherheit,</li><li>- fördern Sprachkompetenz.</li></ul>
	7	5	Spielsequenzen lassen Raum für individuelle Aktivitäten und kreatives Variieren.	Kreativität und Variationen	
	7	6	Sprachspiele dienen Kindern mit Sprachproblemen.	Unterstützungsfunktion bei Sprachproblemen	<b>K4: Förderung von Kreativität und Sprachvariationen</b>
	7	7	Sprachspiele sind für Kinder fremder Muttersprachen eine Hilfe beim Deutschlernen.	Unterstützungsfunktion beim Zweitspracherwerb	<b>K5: Unterstützungsfunktion</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- bei Sprachproblemen</li><li>- beim Zweitspracherwerb</li></ul>
	7	8	Kinder erweitern bei Spielen ihre Sprachkompetenz auf natürliche Weise und ohne Druck.	Erweiterung der Sprachkompetenz; Selbstbestimmung und Eigenaktivität	<b>K6: Anregung von Eigenaktivität und Selbstbestimmung</b>

7	9	Lustbetontes Erlernen der Standardsprache wirkt sich vorteilhaft auf die Sprachentwicklung aus.	Lustbetontes Lernen vorteilhaft (K1)	<b>K7: Erweiterung der Sprachkompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einüben von Satzmustern</li> <li>- Anregen von Textverständnis und Erzählkompetenz</li> </ul>
9	10	Im Spielen tritt das Kind mit anderen verbal in Kontakt.	Spielen als Kommunikationsanlass (K2)	
9	11	Der strukturierte Ablauf von Fingerspielen gibt Halt und Sicherheit.	Halt und Sicherheit (K3)	
9	12	Im Fingerspiel werden einfache Satzmuster eingeübt.	Einüben von Satzmustern	
9	13	Mit Hilfe von Fingerversen werden Sprechhemmungen abgebaut.	Abbau von Sprechhemmungen (K5)	
10	14	Spielverse regen zum Selbererfinden und Fantasieren ein.	Eigenaktivität (K6); Kreativität (K4)	
25	15	Spiele und Geschichten mit den Händen wecken Textverständnis und regen Erzählkompetenz an.	Förderung von Textverständnis und Erzählkompetenz	
25	16	Im Spiel lernt das Kind, seine Mitspieler wahrzunehmen, sich einzubringen und auch zurückzunehmen.	Aufbau von sozialer Interaktion, Förderung von Empathiefähigkeit, Perspektivenwechsel (K2)	
41	17	Mit Hilfe des Fingertheaters entwickeln Kinder Dialogfähigkeit.	Aufbau von Dialogfähigkeit (K2)	
41	18	Wiederholungen fördern die sprachliche Kommunikation und sprachliche Kompetenz.	Wiederholungen fördern sprachliche Kompetenz. (K3)	
87	19	Quatschreime und freche Verse machen Spaß, sind lustvoll.	Spiele mit Sprache sind lustvoll. (K1)	
87	20	Quatschreime regen zur Eigenaktivität an.	Eigenaktivität (K6)	
107	21	Bewegungsspiele inspirieren zu Sprachneuschöpfungen.	Kreativität, Variationen (K4)	

	Bezugnahme(n) zu wissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen:		Bezugnahme(n) zu Ergebnissen wissenschaftlicher Studien:		
	Der vorliegende Text weist keinerlei Bezug zu einem spracherwerbs-theoretischen oder spieltheoretischen Hintergrund auf.		Stöcklin-Meier (2008) bezieht sich auf Ergebnisse der Hirnforschung, die belegen würden, dass Spiele mit der Sprache, welche möglichst alle Sinne ansprechen und Bewegung beinhalten „die Hirnsynapsen am nachhaltigsten anregen“, „Sprache mit Bewegung ist Hirnjogging“(ebd., 6).		
Spezifizierung:	Genannte Spielformen:				
	<input checked="" type="radio"/> <i>Sensomotorisches Spiel</i>		<input checked="" type="radio"/> <i>Symbol- und Fiktionsspiel</i>		<input type="radio"/> <i>Regelspiel</i>
	Bewegungsspiele: Marschverse, Klatsch- und Patschspiele		Fingerspiele, Handgeschichten		
	<input type="radio"/> <i>Konstruktionsspiel</i>		<input checked="" type="radio"/> <i>Rollenspiel</i>		<input checked="" type="radio"/> <i>diverse andere Spielformen</i>
			Papiertheater, Schattenspiele		„Freche Verse“-Sprachspiele
	Explizit ausgewiesene Unterschiede zwischen freiem bzw. gelenktem Spiel (→ Unterscheidungsmerkmale):				
	Es werden keine Unterschiede zwischen freien bzw. gelenkten Spielen ausgewiesen.				

## Reduktion 1 – Sprachwissenschaftliche Literatur

Kategorien			Reduktion
Sprachwissenschaftliche Literatur:	SwL1 (Andresen 2002)	<b>K1</b> Sprache als Mittel zur Erzeugung von neuen (fiktiven) Bedeutungen im Spiel (K'1)	<b>K'1: Sprache als Mittel zur Erzeugung neuer (fiktiver) Bedeutungen im Spiel</b>
		<b>K2</b> Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch explizite und implizite Metakommunikation (K'2)	<b>K'2: Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch Metakommunikation</b>
		<b>K3</b> Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel (K'3)	<b>K'3: Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel</b>
		<b>K4</b> Spiel als sozial-kommunikative Handlung bzw. Interaktion (K'4) - Ko-Konstruktion unter Peers bei Rollenübernahmen, -wechsel - Emanzipation vom Einfluss Erwachsener	<b>K'4: Spiel als sozial kommunikative Handlung bzw. Interaktion</b> - Aushandlungsprozesse unter Peers
		<b>K5</b> Möglichkeit zur sprachlichen Imitation im Spiel (K'8)	
		<b>K6</b> Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau (ZNE) im Spiel (K'5) - Korrekte Anwendung von Personalpronomen - Herstellen von Zeichen-Zeichen-Beziehungen	<b>K'5: Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau im Spiel</b>
		<b>K7</b> Sprache als Spielgegenstand (K'6) - Spielen mit Lauten, Silben, Rhythmen, Wiederholungen, Wortbedeutungen	<b>K'6: Sprache als Spielgegenstand</b> - Experimentieren mit Lauten, Silben, Rhythmen, Wortbedeutungen
		<b>K8</b> Freude an Spracherfindungen, am Regelbruch (K'7)	<b>K'7: Lust am Spiel mit der Sprache</b>
		<b>K9</b> Spiel als vorhersagbarer, Sicherheit spendender Rahmen (K'9)	
		<b>K10</b> Kennenlernen von sprachlichen Konventionen und Variationen im Spiel (K'8)	<b>K'8: Kennenlernen von sprachlichen Normen und Variationen</b> - Möglichkeit zur sprachlichen Imitation - Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung - Förderung der korrekten Aussprache - Erweiterung des Wortschatzes
	SwL2 (Cook 2000)	<b>K1</b> Ubiquität von Spielen mit der Sprache (K'6)	
		<b>K2</b> Fiktive und zufällige Momente im Spiel als Schlüssel für einen kreativen Umgang mit der Sprache (K'1)	
		<b>K3</b> Beschäftigung mit sprachlichen Mustern und Strukturen im Spiel (K'8)	
		<b>K4</b> Wiederholungen im Spiel - motivieren das Kind, - verbessern die Merkfähigkeit, - schaffen vorhersagbare Struktur. (K'9)	



SwL3 (Lang 2007)	K5	Förderung der sozialen Interaktion, Entstehen von Solidarität und Konkurrenz (K'4)	<b>K'9: Unterstützungsfunktion bei der Sprachaneignung, Wiederholungen im Spiel als vorhersagbarer Rahmen</b>
	K6	Freude am Spiel mit der Sprache, am Sprechrhythmus (K'7)	
	K7	Möglichkeit für sprachliche Imitationen und Nachahmungen (K'8)	
	K8	Schulung der korrekten Aussprache (K'8)	
	K9	Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau im Spiel (K'5)	
	K10	Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung (K'8)	
	K11	Spiel als Unterstützung bei der Sprachaneignung (K'9)	
	K12	Ermöglichen von Sprachvariationen, Regelbrüchen (K'8)	
	K13	Erweiterung des Wortschatzes (K'8)	
	K14	Spiel als entspannte Sprachlernsituation (K'9)	
	K1	Stimme, Laute und Klänge als Gegenstand des Spiels (K'6)	
	K2	Lust am Spiel durch Wiederholungen, Regelbruch und Variationen, Rhythmus und Bewegung, soziale Interaktion (K'7)	
	K3	Schaffen eines vorhersagbaren Rahmens (K'9)	
	K4	Übergang von Imitation zu Variation im parallelen Lautspiel (K'8)	
	K5	Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokusses (K'4)	
	K6	Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch explizite und implizite Metakommunikation (K'2)	
	K7	Übergang der Funktionslust am Lautspiel in Belustigung über Sprachvariationen im Sprachspiel (K'7)	
	K8	Aushandlung, Variation und Tradierung von Spielen mit Sprache im Schulalter (K'4)	
	K9	Förderung von Sprachbewusstsein (K'10)	<b>K'10: Förderung von Sprachbewusstsein</b>

Reduktion 1 – (Sprachheil-)Pädagogische Literatur				
(Sprachheil-)Pädagogische Literatur:	Kategorien		Reduktion	
	PL1 (Bahr 1995)	K1	Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel (K'1)	<b>K'1: Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel</b>  <b>K'2: Parallele zwischen Symbolspiel- und Sprachentwicklung</b>  <b>K'3: Spiel als (ganzheitliche) Sprachfördermaßnahme</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Diagnosefunktion für kindliche Sprachkompetenz</li><li>- Gezielte Erweiterung und Steuerung von Spiel und Sprache durch Involvement der Pädagogin</li></ul> <b>K'4: Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Abbau von Sprechhemmungen</li><li>- Anregen von Eigenaktivität und Selbstbestimmung</li></ul> <b>K'5: Lust am kreativen Umgang mit der Sprache, am Regelbruch</b>  <b>K'6: Übernahme rollenspezifischer Sprachverwendungen</b>  <b>K'7: Verbale Aushandlungen über Spielgeschehen, Regeln</b>  <b>K'8: Kennenlernen sprachlicher Strukturen und Normen</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Entdecken des stimmlichen Potentials</li><li>- Förderung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung</li><li>- Möglichkeit zur sprachlichen Nachahmung</li><li>- Entwickeln eines Rhythmusgefühls</li></ul>
		K2	Dezentrierung im Spiel (K'1)	
		K3	Parallele zwischen Symbolspiel- und Sprachentwicklung (K'2) <ul style="list-style-type: none"><li>- Erweiterung des Wortschatzes</li><li>- Zunahme von Wortkombinationen</li><li>- defizitäres symbolhaftes Spiel bei sprachbeeinträchtigten Kindern</li></ul>	
		K4	Spielförderung als Sprachförderung (K'3)	
		K5	Spielen als Sprechreiz (K'4)	
		K6	Möglichkeit, kindliche Äußerungen im Spiel zu modellieren (K'3)	
	PL2 (Götte 2007)	K1	Spielförderung als ganzheitliche Sprachförderung (K'3)	
		K2	Motivation des Kindes für Spiele mit der Sprache (K'5)	
		K3	Übernahme unterschiedlicher Perspektiven sowie rollenspezifischer Sprachverwendungen (K'6)	
		K4	Spiel als Sprechreiz, Kommunikationsanlass und -erweiterung (K'4)	
		K5	Gezielte Erweiterung und Steuerung von Spiel und Sprache durch Involvement der Pädagogin (K'3)	
		K6	Diagnosefunktion für kindliche Sprachkompetenz (K'3)	
		K7	Ermöglichen sprachlicher Nachahmungen, Wiederholungen und Erfindungen (K'8)	
		K8	Verbale Aushandlungen über Spielgeschehen (K'7)	
K9		Lust am kreativen Umgang mit der Sprache, am Regelbruch (K'5)		

PL3 (Nienkerke-Springer, Beudels 2001)	K1	Spiel und Bewegung als Sprachförderung (K'3)	
	K2	Anregung von Selbstbestimmung und Eigenaktivität (K'4)	
	K3	Lust am Spiel und an der Sprache (K'5)	
	K4	Entwicklung von Kreativität, kreativer Umgang mit der Sprache (K'5)	
	K5	Entdecken des stimmlichen Potentials, Heranführung an die Standardlautsprache (K'8)	
	K6	Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz (K'4)	
	K7	Abbau von Sprechhemmungen (K'4)	
	K8	Entdecken und Erweitern (non)verbaler Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten (K'3, K'8)	
	K9	Förderung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung sowie Nachahmungsfähigkeit (K'8)	
	K10	Entwickeln eines Rhythmusgefühls (K'8)	
	K11	Gemeinsame Absprache von Regeln (K'7)	
	K12	Sensibilisierung für sprachliche Strukturen und Normen (K'8)	

## Reduktion1 – Pädagogisch-didaktische Ratgeber

Pädagogisch-didaktische Ratgeber:			Kategorien	Reduktion
PdR1 (Biermann 2005)	K1	Wecken der Sprech- und Kommunikationsfreude im Spiel (K'1, K'7) - durch Vermittlung von Geborgenheit und häufige Wiederholungen	<b>K'1: Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Abbau von Ängsten und Sprachunsicherheiten</li><li>- Anregen von Eigenaktivität und Selbstbestimmung</li></ul> <b>K'2: Spiel als (ganzheitliche) Sprachfördermaßnahme</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Diagnosefunktion, Erkennen der kindlichen Sprachverarbeitung</li><li>- Einbinden von Kindern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen möglich</li><li>- Verbesserung der Artikulation, des Ausdrucks</li><li>- Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung</li><li>- Festigung sprechrhythmischer Betonungen</li><li>- Erweiterung des Wortschatzes</li><li>- Einüben von Sprachmustern</li></ul>	
	K2	Einfaches Spielmaterial als Sprechreiz, ein Überangebot an Spielmaterial als Sprachblockade (K'1)		
	K3	Spiel als Sprechreiz befördert die Sprachentwicklung (K'1)		
	K4	Verbesserung der Artikulation, des Ausdruckvermögens (K'2)		
	K5	Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung, Erkennen von Lautstrukturen (K'2)		
	K6	Erweiterung des Wortschatzes (K'2)		
	K7	Verdeutlichen von Grundsätzlichem zum Satzbau (K'2)		
	K8	Erleben von Sprechrhythmen (K'2)		
	K9	Abbau von Ängsten und Sprachblockaden (K'1)		
	K10	Verbesserung der Atmung, Stärkung der Mundmuskulatur, der Sprechwerkzeuge (K'2)		
	K11	Beförderung der kindlichen Symbolfähigkeit (K'3)		
PdR2 (Krumbach 2004)	K1	Einbinden von Kindern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen im Spiel möglich (K'2)	<b>K'3: Beförderung der kindlichen Symbolfähigkeit</b>  <b>K'4: Förderung der sozialen Interaktion und Kommunikation</b>  <b>K'5: Sprache als Medium und Gegenstand des Spiels</b>	
	K2	Förderung der sozialen Interaktion und Kommunikation, Peers lernen von- und miteinander (K'4)		
	K3	Sprache als Medium und Spielgegenstand (K'5)		
	K4	Möglichkeit eines gezielten, expliziten Sprachetrainings (K'2)		
	K5	Erweiterung sprachlicher Kompetenzen durch den kreativen Umgang mit Sprache (K'7)		

PdR3 (Schlösser 2007)	K6	Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes (K'2) - unterstützt durch Wiederholungen und Bewegungen	<b>K'6: Übernahme unterschiedlicher Perspektiven, Erproben rollenspezifischer Sprachverwendungen im Spiel</b>
	K7	Verbesserung der Aussprache und des Ausdrucksvermögens (K'2)	
	K8	Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung (K'2)	
	K9	Abbau von Ängsten und Sprachunsicherheiten (K'1)	
	K10	Unterstützung des Sprechrhythmus (K'2)	
	K11	Spiel als Sprech- und Kommunikationsanlass (K'1)	
	K12	Übernahme und Wechsel unterschiedlicher Perspektiven (K'6)	
	K13	Freude an Sprachvariationen (K'7)	
	K1	Spiel als ganzheitliche Förderung von Sprache (K'2)	<b>K'7: Freude am Spiel mit der Sprache, an Wiederholungen und Sprachvariationen</b>
	K2	Spiel als Sprechanreiz (K'1) - beugt sprachlicher Verarmung vor	
	K3	Spaß am Spiel und an der Sprache (K'7)	
	K4	Festigung sprachrhythmischer Betonungen (K'2)	
	K5	Erweiterung des Wortschatzes (K'2)	
	K6	Unterstützungsfunktion bei Unsicherheiten, geringen Sprachkenntnissen (K'8) - durch Wiederholungen und Rituale - durch gegenseitige Hilfestellungen unter Peers, - Variation des Spielverlaufs durch die Pädagogin	<b>K'8: Unterstützungsfunktion bei Sprachunsicherheiten, geringen Sprachkenntnissen, beim Zweitspracherwerb</b> - Wiederholungen im Spiel als Struktur und Sicherheit
	K7	Schulung des Ausdrucks (K'2)	
	K8	Stärkung der sozialen Interaktion (K'4)	
	K9	Wiederholungen im Spiel (K'7, K'8) - machen Spaß, - erhöhen die Merkfähigkeit und - festigen Begriffe.	

		<b>K10</b>	Erproben rollenspezifischer Sprachverwendungen (K'6)	
		<b>K11</b>	Abbau von Ängsten und Sprechhemmungen (K'1)	
		<b>K12</b>	Sprache als Medium des Spiels (K'5)	
		<b>K13</b>	Diagnosefunktion (Erkennen der kindlichen Sprachverarbeitung) (K'2)	
	<b>PdR4 (Stöcklin-Meier 2008)</b>	<b>K1</b>	Ganzheitliches (sinnliches, lustvolles, bewegungsorientiertes) Erleben von Sprache im Spiel (K'2)	
		<b>K2</b>	Aufbau von sozialer Interaktion (K'4) - Spiel als Kommunikationsanlass - Förderung von Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel	
		<b>K3</b>	Wiederholungen im Spiel (K'7, K'8) - sind lustvoll, - bieten Struktur und Sicherheit, - fördern Sprachkompetenz.	
		<b>K4</b>	Förderung von Kreativität und Sprachvariationen (K'7)	
		<b>K5</b>	Unterstützungsfunktion (K'8) - bei Sprachproblemen - beim Zweitspracherwerb	
		<b>K6</b>	Anregung von Eigenaktivität und Selbstbestimmung (K'1)	
		<b>K7</b>	Erweitern der Sprachkompetenz (K'2) - Einüben von Satzmustern - Anregen von Textverständnis und Erzählkompetenz	

Reduktion 2			Katalog von Bedeutungszuschreibungen
Kategorien			Reduktion
SWL	K'1	Sprache als Mittel zur Erzeugung neuer (fiktiver) Bedeutungen im Spiel (K''3)	<b>K''1: Das Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abbau von Ängsten und Sprachunsicherheiten</li> <li>- Anregen von Eigenaktivität und Selbstbestimmung</li> </ul> <b>K''2: Das Spiel als sozial-kommunikative Handlung bzw. Interaktion</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Förderung von verbalen Aushandlungen von Spielgeschehen und Regeln unter Peers</li> <li>- Übernahme unterschiedlicher Perspektiven, Erproben rollenspezifischer Sprachverwendungen im Spiel</li> </ul> <b>K''3: Sprache als Medium und Gegenstand des Spiels</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentieren mit Lauten, Silben, Rhythmen, Wortbedeutungen</li> <li>- Sprache als Mittel zur Erzeugung neuer (fiktiver) Bedeutungen im Spiel</li> <li>- Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch Metakommunikation</li> <li>- Förderung von Sprachbewusstsein</li> </ul> <b>K''4: Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel</b>
	K'2	Kennzeichnung und Steuerung des Spiels durch Metakommunikation (K''3)	
	K'3	Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel (K''4)	
	K'4	Spiel als sozial kommunikative Handlung bzw. Interaktion (K''2) - Aushandlungsprozesse unter Peers	
	K'5	Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau (K''8)	
	K'6	Sprache als Spielgegenstand (K''3) - Experimentieren mit Lauten, Silben, Rhythmen, Wortbedeutungen	
	K'7	Lust am Spiel mit der Sprache (K''6)	
	K'8	Kennenlernen von sprachlichen Normen und Variationen (K''5) - Möglichkeit zur sprachlichen Imitation - Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung - Förderung der korrekten Aussprache - Erweiterung des Wortschatzes	
	K'9	Unterstützungsfunktion bei der Sprachaneignung, Wiederholungen im Spiel als vorhersagbarer Rahmen (K''7)	
	K'10	Förderung von Sprachbewusstsein (K''3)	
PL	K'1	Dekontextualisierter Zeichengebrauch im Spiel (K''4)	<b>K''5: Kennenlernen von sprachlichen Normen und Variationen im Spiel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Möglichkeit zur sprachlichen Imitation</li> <li>- Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung</li> <li>- Förderung der korrekten Aussprache</li> <li>- Festigung sprechrhythmischer Betonungen</li> <li>- Erweiterung des Wortschatzes</li> <li>- Einüben und Variieren von Sprachmustern</li> </ul>
	K'2	Parallele zwischen Symbolspiel- und Sprachentwicklung (K''7)	
	K'3	Spiel als (ganzheitliche) Sprachfördermaßnahme (K''7) - Diagnosefunktion für kindliche Sprachkompetenz - Gezielte Erweiterung und Steuerung von Spiel und Sprache durch Involvement der Pädagogin	
	K'4	Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz (K''1) - Abbau von Sprechhemmungen, Anregen von Eigenaktivität und Selbstbestimmung	

PdR	K'5	Lust am kreativen Umgang mit der Sprache, am Regelbruch (K''6)	<p><b>K''6: Lust am Spiel mit der Sprache, an Wiederholungen, Variationen und Regelbrüchen</b></p> <p><b>K''7: Das Spiel als Sprachfördermaßnahme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ganzheitliches Erleben von Sprache</li> <li>- Diagnosefunktion für kindliche Sprachkompetenz</li> <li>- Einbinden von Kindern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen möglich</li> <li>- Unterstützungsfunktion bei Sprachunsicherheiten, geringen Sprachkenntnissen, beim Zweitspracherwerb durch vorhersagbare Spielstruktur und Wiederholungen</li> <li>- Gezielte Erweiterung und Steuerung von Spiel sowie Sprache durch Involvement der Pädagogin möglich</li> <li>- Förderung der kindlichen Symbolfähigkeit</li> </ul> <p><b>K''8: Agieren auf einem höheren Sprachentwicklungsniveau im Spiel</b></p> <p>(Die Reihenfolge der angeführten Kategorien wurde von der Verfasserin bestimmt.)</p>
	K'6	Übernahme rollenspezifischer Sprachverwendungen (K''2)	
	K'7	Verbale Aushandlungen über Spielgeschehen, Regeln (K''2)	
	K'8	Kennenlernen sprachlicher Strukturen und Normen (K''5) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entdecken des stimmlichen Potentials</li> <li>- Förderung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung</li> <li>- Möglichkeit zur sprachlichen Nachahmung</li> <li>- Entwickeln eines Rhythmusgefühls</li> </ul>	
	K'1	Spiel als Sprech- und Kommunikationsanreiz (K''1) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abbau von Ängsten und Sprachunsicherheiten</li> <li>- Anregen von Eigenaktivität und Selbstbestimmung</li> </ul>	
	K'2	Spiel als (ganzheitliche) Sprachfördermaßnahme (K''7, K''5) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnosefunktion, Erkennen der kindlichen Sprachverarbeitung</li> <li>- Einbinden von Kindern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen möglich</li> <li>- Verbesserung der Artikulation, des Ausdrucks</li> <li>- Schulung der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung</li> <li>- Festigung sprechrhythmischer Betonungen</li> <li>- Erweiterung des Wortschatzes</li> <li>- Einüben von Sprachmustern</li> </ul>	
	K'3	Beförderung der kindlichen Symbolfähigkeit (K''7)	
	K'4	Förderung der sozialen Interaktion und Kommunikation (K''2)	
	K'5	Sprache als Medium und Gegenstand des Spiels (K''3)	
	K'6	Übernahme unterschiedlicher Perspektiven, Erproben rollenspezifischer Sprachverwendungen im Spiel (K''2)	
	K'7	Freude am Spiel mit der Sprache, an Wiederholungen und Sprachvariationen (K''6)	
	K'8	Unterstützungsfunktion bei Sprachunsicherheiten, geringen Sprachkenntnissen, beim Zweitspracherwerb (K''7) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wiederholungen im Spiel als Struktur und Sicherheit</li> </ul>	



## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, Alexandra Königshofer, an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst und dazu keine anderen als die angeführten Quellen sowie Hilfsmittel benutzt habe.

Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut habe ich als solches kenntlich gemacht.

Ich versichere weiters, dass ich die Arbeit weder im In- noch im Ausland als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, im Juli 2012

Alexandra Königshofer

---



## Lebenslauf

*Curriculum Vitae*

### Persönliche Daten

Name	<b>Alexandra Maria Königshofer</b>
Geburtsdatum/-ort	12.09.1978, Wien
Familienstand	Lebensgemeinschaft, 1 Tochter (Lena, 31.07.2000)
Kontakt Daten	xandi_koenig@yahoo.de

### Ausbildung

seit 2003	Diplomstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien <i>Schwerpunkte:</i> - <i>Psychoanalytische Pädagogik</i> - <i>Schulpädagogik</i>
2002-2003	Akademielehrgang „Philosophieren mit Kindern“ an der Pädagogischen Akademie in 1100 Wien
2002	Diplomprüfung für das Lehramt an Volksschulen (Auszeichnung)
1998-2002	Diplomstudium für das Lehramt an Volksschulen an der Pädagogischen Akademie in 1100 Wien
1997-1998	Inskription des Diplomstudiums der Publizistik und Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien
1997	Matura
1989-1997	Bundesrealgymnasium GRG XIII in 1130 Wien
1985-1989	Volksschule in 1130 Wien

### Berufliche Tätigkeit

seit 2002	Grundschullehrerin an der Oskar Spiel Schule, Schule mit individual- psychologischer Grundausrichtung in 1150 Wien
-----------	---

### Pädagogische Praktika

07/2011	Wissenschaftliches Praktikum im Rahmen des Forschungsprojektes „Spracherwerb und Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ des Vereins Zeit!Raum, der Universität Wien sowie der Stadt Wien
---------	---

- 
- 2010-2011 Studentische Mitarbeit beim Forschungsprojekt „Spracherwerb und Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ am Institut der Bildungswissenschaft an der Universität Wien
- 07/2009 Pädagogisches Praktikum im Kinderbüro der Universität Wien (Unterstützung bei der Organisation und Durchführung der KinderUniWien 2009)
- 07-08/2003 Medical Play an der Kinderabteilung der Orthopädie Speising in 1130 Wien
- 08-09/2001 Pädagogisches Praktikum an der Kinderabteilung der Orthopädie Speising in 1130 Wien

### **Publikation & Illustration**

---

Karlchen und sein Ili-Apparat. Krankenhausbroschüre. Smith & Nephew, 2002.

Wien, 2012